

Til
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

Dokument
Rapport

Dato
September 2015

REGISTERANALYSE OG VIDENSOPSAMLING

SATSPULJeprojektet, styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen

**LINE RENATE GUSTAFSSON
KATRINE RUSMANN
MARIA JUHLER-LARSEN
MICHAEL ROSHOLM**



INDHOLD

1.	RESUME	1
2.	INDLEDNING	6
3.	REGISTERANALYSE	8
3.1	Introduktion	8
3.2	Datagrundlag	10
3.3	Analyser	11
3.3.1	Analyse 1: De rå kundskabsgab	11
3.3.2	Analyse 2: De korrigerede kundskabsgab	21
3.3.3	Analyse 3: Mønsterbrydere	27
3.3.4	Analyse 4: Udviklingen i kundskabsgabet	34
3.3.5	Analyse 5: Mønsterbrydernes dynamik	41
3.4	Delkonklusion	46
4.	VIDENSOPSAMLING	48
4.1	Fremgangsmåde	49
4.1.1	Fremgangsmåde i det systematiske litteraturstudie	49
4.1.2	Fremgangsmåde i den strukturerede interviewundersøgelse	51
4.2	Oversigt over og kategorisering af afsluttede og igangværende skolerettede indsatser i en dansk kontekst	52
4.2.1	Allerede afprøvede og evaluerede indsatser	61
4.2.2	Igangværende indsatser uden solid evaluering	62
4.2.3	Overblik over danske erfaringer med skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund og socialt udsatte elever	63
4.3	Erfaringer med implementering og fokuspunkter fremadrettet	64
4.3.1	Erfaringer og fokuspunkter i relation til indsatsens design	64
4.3.2	Erfaringer og fokuspunkter i relation til indsatsens målgruppe	65
4.3.3	Erfaringer og fokuspunkter i relation til implementering af indsatsen	66
5.	KONKLUSION	68
6.	ANBEFALINGER	71
7.	BILAG	74

BILAG

Bilag 1: Kundskabsgabet opdelt på køn

Bilag 2: Søgetermer

Bilag 3: Skema til kvalitetsvurdering

Bilag 4: Kvalitetsvurdering af inkluderede studier

Bilag 5: Oversigt over kontaktede og interviewede informanter i den strukturerede interviewundersøgelse

Bilag 6: Oversigt over ekskluderede studier af afslutte indsatser og ekskluderede igangværende indsatser

Bilag 7: Kvalitetsvurdering af *Resilience in schools*

Bilag 8: Oversigt over udvalgte referencer om implementering

1. RESUMÉ

Trygfondens Børneforskningscenter (herefter Børneforskningscenteret) og Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) har i perioden april – september 2015 gennemført en registeranalyse og vidensopsamling i forbindelse med satspuljeprojektet *Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Opgaven er gennemført på vegne af det daværende Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (herefter UVM).

Ved sidste forhandling afsatte satspuljepartierne 35,6 mio. kr. over fire år til at forbedre det faglige niveau i dansk og matematik hos udsatte børn og børn med svag social baggrund, så de i højere grad får de nødvendige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Satspuljeprojektet udspringer af folkeskolereformens målsætning om at mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater, så alle elever bliver så dygtige, som de kan. I forlængelse af satspuljeprojektet annoncerede det daværende Undervisningsministerium og Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (herefter MBLIS) den 10. marts 2015 et nyt forsøgsprogram, som skal styrke fagligheden blandt udsatte børn i folkeskolen. Forsøgsprogrammet fokuserer på to overordnede områder: indsatser *inden for* undervisningen og indsatser *uden for* undervisningen. Nærværende registeranalyse og vidensopsamling relaterer sig til indsatser inden for undervisningen.

Registeranalysen og vidensopsamlingen har til formål at bidrage til det vidensgrundlag, som udvælgelsen og udviklingen af de konkrete forsøgsindsatser inden for undervisningen skal ske ud fra. Konkret belyser registeranalysen hvordan og i hvilken grad social baggrund påvirker faglige resultater i folkeskolen, mens vidensopsamlingen afdækker resultater og erfaringer fra danske forsøg på området. Den systematiske forskningskortlægning og syntese af international forskning på området - *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* - som er gennemført af SFI i foråret 2015, indgår også i satspuljeprojektets vidensgrundlag. Det samme gør kommunale erfaringer indsamlet af UVM.

Børn med socioøkonomisk svag baggrund defineres som børn af mødre, som højest har en grundskoleuddannelse, mens udsatte børn defineres som børn der modtager foranstaltninger efter Servicelovens paragraf 52. Sidstnævnte børn kan opdeles i anbragte børn og børn, der modtager foranstaltninger i hjemmet.

Nedenfor præsenteres først de centrale resultater af registeranalysen og dernæst de centrale resultater af vidensopsamlingen.

Registeranalyserne viser, at børn og unge fra socioøkonomisk svage familier klarer sig væsentligt dårligere i skolen end andre børn og unge.

Forskellen er allerede til stede i 2. klasse, og i dansk er kundskabsgabets nogenlunde konstant igennem skoletiden, mens der er en tendens til at forskellen forstørres i løbet af skoletiden i matematik.

En stor del af kundskabsgabets for børn fra socioøkonomisk svage familier kan forklares med forældrenes baggrundskaraktistika. Til gengæld ser det ikke umiddelbart ud til, at skolekaraktistika – i form af forældregruppens gennemsnitlige baggrundskaraktistika på skoleniveau (skolens samlede "forældreprofil") eller andre skolekaraktistika – har signifikant betydning for kundskabsgabets.

Analysen viser derudover, at der er relativt få mønsterbrydere blandt børn med svag socioøkonomisk baggrund (mønsterbrydning forstås i denne sammenhæng som tilbøjeligheden for børn fra socioøkonomisk svage familier til at præstere i den bedste fjerdedel rent fagligt). Endvidere er tendensen til at være mønsterbryder lavere i de ældste klassetrin. Denne tendens ser dog også i

vid udstrækning ud til at kunne forklares af forældrebaggrund. Desuden viser analysen af mønsterbrydernes dynamik, at der er mønsterbrydere allerede tidligt i skoletiden, og at rundt regnet halvdelen af dem, som er det i en tidlig alder, vedbliver at være mønsterbrydere. Altså falder nogle af mønsterbryderne fra i løbet af skoletiden, men der kommer næsten lige så mange nye mønsterbrydere til.

Kundskabsgabet er formentlig undervurderet, hvis det antages, at det hovedsageligt er fagligt svage børn, der ikke tager de nationale test eller går op til folkeskolens afgangsprøve.

Registeranalyserne viser endvidere, at udsatte børn og unge også klarer sig væsentligt dårligere i skolen end andre børn og unge. Det gælder både børn som modtager forebyggende foranstaltninger og børn der har været anbragt udenfor hjemmet i kortere og længere tid. Generelt klarer børn som har modtaget forebyggende foranstaltninger i hjemmet sig ikke bedre end børn der har været anbragt udenfor hjemmet.

De rå kundskabsgab tenderer til at vokse ret meget i løbet af skoletiden for en given årgang af skolebørn, som har modtaget foranstaltninger efter servicelovens paragraf 52, hvilket indikerer et særligt akut behov for at hjælpe disse børn. Udvidelsen af dette rå kundskabsgab er størst i faget matematik.

Børn, som anbringes uden for hjemmet, klarer sig fagligt på lige fod med andre børn af forældre med samme uddannelsesniveau, men kommer ofte fra socioøkonomisk svage familier og halter af den grund bagefter det gennemsnitlige barn i folkeskolen.

Børn, som modtager en forebyggende indsats i hjemmet, klarer sig fagligt ringere end andre børn med samme forældrekaraktistika, og den forebyggende indsats afhjælper derfor ikke den negative effekt på fagligheden af at vokse op i et udsat hjem. Selvom den forebyggende indsats er motiveret af hensynet til barnets trivsel, bør der være ekstra opmærksomhed på disse børns særlige udsathed i forhold til deres skolepræstationer. Vores analyse kan indikere, at forældrene ikke i tilstrækkelig grad kan støtte op om deres børns faglige udvikling.

I det omfang forældrebaggrund signalerer forældrenes mulighed for at hjælpe deres børn, er det således muligt, at interventioner kan bidrage til at afhjælpe eller kompensere for en svag forældrebaggrund.

Der er færre mønsterbrydere blandt udsatte børn end blandt børn med svag socioøkonomisk baggrund. Også her er tendensen til at være mønsterbryder udpræget lavere i de ældste klassetrin. Denne tendens ser dog også i vid udstrækning ud til at kunne forklares af forældrebaggrund.

Vidensopsamlingen bygger dels på et systematisk litteraturstudie, dels på en struktureret interviewundersøgelse blandt repræsentanter for det danske skoleforskningsmiljø, som specifikt beskæftiger sig med socialt udsatte elever og elever med svag socioøkonomisk baggrund. På baggrund af litteraturstudiet og interviewundersøgelsen er der identificeret i alt ni relevante indsatser, som for nylig er afprøvet eller aktuelt afprøves i en dansk grundskolekontekst (vidensopsamlingen er tidsmæssigt afgrænset til perioden 2010-2015). Dermed viser vidensopsamlingen, at der er begrænsede erfaringer med skolerettede indsatser med et klart fokus på forbedring af faglige resultater blandt udsatte elever og elever med svag socioøkonomisk baggrund i Danmark.

I forskningskortlægningen *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* identificerer SFI en række indsatstyper, som også i nærværende vidensopsamling er anvendt til at klassificere indsatser¹. Vidensopsamlingen viser, at der siden 2010 er afprøvet eller afprøves indsatser inden for fem indsatstyper i Danmark:

- Tilpasning af læreplan (indsatser, som ændrer det faglige indhold i undervisningen for hele klassen)
- Øgede ressourcer (indsatser, der tilfører ekstra ressourcer i en eller anden form til skoler eller elever)
- Tutoring (indsatser, hvor elever modtager faglig støtte en-til-en eller i små grupper af frivillige tutorer eller professionelle undervisere)
- Kompetenceudvikling (indsatser, hvor skolens personale modtager efteruddannelse eller træning)
- Adfærds-/psykologisk indsats (indsatser, der ikke direkte fokuserer på at forbedre faglige færdigheder, men i stedet fokuserer på at afhjælpe psykosociale begrænsninger og/eller adfærd, der blokerer for læring).

Resultaterne af de fire afsluttede indsatser er blandede. Et studie (øgede ressourcer) finder en positiv effekt på læsning, mens et andet studie (øgede ressourcer og tilpasning af læreplan) ikke finder en effekt på læsning. Et tredje studie (tutoring) kan ikke drage entydige konklusioner om effekten. Endelig undersøger et fjerde studie ikke en egentlig indsats, men identificerer forhold knyttet til skoleledelse, skoleorganisering og lærerkompetencer, som kan bidrage til at give elever med svag social baggrund et fagligt løft. De øvrige indsatser (kompetenceudvikling og adfærds-/psykologisk indsats) er endnu ikke evalueret, hvorfor der ikke foreligger resultater.

Det er vanskeligt at drage konklusioner om forskellige indsatstypers effekt på baggrund af så få studier. Effekten af en given indsats afhænger selvsagt af indsatsens indhold og diverse forhold knyttet til implementering. Dertil kommer, at en given indsats i princippet kan have en effekt, men at denne ikke kan påvises med det anvendte forskningsdesign – eksempelvis fordi evalueringen af indsatsen ikke er tilrettelagt som et forsøg eller fordi der ikke er foretaget statistisk kontrol. Imidlertid viser SFI's kortlægningen af international forskning af høj kvalitet, at indsatser af typen *tutoring*, *cooperative learning* og *feedback og monitorering* skiller sig ud fra de øvrige indsatstyper ved at have store og statistisk signifikante effektstørrelser (SFI, 2015). I nærværende vidensopsamling er der hverken fundet afsluttede eller igangværende indsatser af typen *cooperative learning* eller *feedback og monitorering*. Det ene studie, som undersøger effekten af *tutoring*, kan ikke drage entydige konklusioner om effekt.

På baggrund af den strukturerede interviewundersøgelse blandt danske skoleforskere og øvrige eksperter på området, kan der fremdrages centrale erfaringer og opmærksomhedspunkter i relation til design af indsatser, målgruppen for indsatser (herunder forandringsagenter) og implementering af indsatser. Det skal i den forbindelse understreges, at der ikke er tale om evidensbaseret viden, men om eksperters erfaringer, oplevelser og vurderinger. Det følgende bør læses – og anvendes – med det forbehold in mente.

I relation til design af indsatser vurderer en mindre gruppe af de interviewede forskere og eksperter, at klassebaserede indsatser er at foretrække frem for indsatser, hvor udsatte elever og/eller elever med svag social baggrund tages ud af undervisningen i normalklassen for at modtage en selvstændig indsats. Derudover fremhæves det af nogle af de interviewede forskere, at indsatsen med fordel kan gennemføres i sommerferien, da det giver mulighed for mere intensive forløb.

¹ Tutoring, tilpasning af læreplan, kompetenceudvikling, coaching/mentorstøtte, IT-støttet undervisning, adfærds-/psykologiske indsatser, øgede ressourcer, efter-skoletidsprogrammer, feedback og monitorering, sommerskoleprogrammer, cooperative learning, opdelt undervisning og incitamenter. En indsats kan bestå af flere indsatstyper, fx kompetenceudvikling og tutoring (se SFI 2015 for en nærmere beskrivelse af indsatstyperne).

I relation til indsatsers målgruppe er det ifølge nogle informanter i interviewundersøgelsen vigtigt at inddrage de professionelle omkring børnene (lærere, pædagoger, PPR-medarbejdere mv.), da deres opbakning er afgørende for implementering, samt børnenes forældre, da de kan påvirke børnenes skolegang både positivt og negativt. Derudover har flere forskere og eksperter gode erfaringer med at inddrage den primære målgruppe – børnene og de unge selv – i designet af indsatsen, og dermed målrette indsatsen til deres specifikke problemstillinger.

Endelig er det, i relation til implementering af indsatser, afgørende at fokusere på forankring. I den forbindelse fremhæver nogle informanter i undersøgelsen gode erfaringer med at tilknytte en lokal aktør som forandringsagent samt evaluere indsatsen løbende, da foreløbige resultater kan virke motiverende for de deltagende parter. Det er ligeledes vigtigt, at indsatsen varsles og planlægges i god tid inden opstart.

Til slut i rapporten sammenfattes resultaterne fra registeranalysen og vidensopsamlingen i en række **anbefalinger** knyttet til henholdsvis målgruppe (hvilke børn og unge vurderes især at have gavn af indsats?), indsatstype (hvilke indsatser bør man fokusere på i det kommende forsøg?), og implementering (hvilke erfaringer bør man være opmærksomme på ved udvikling og afprøvning af indsatser?).

I forhold til målgruppen for indsatsen anbefaler vi, at man har særligt fokus på :

- *fagligt svage* udsatte og/eller børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund,
- børn og unge, der modtager en forebyggende indsats i hjemmet, og
- udsatte og/eller børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund i før-skolealderen eller i indskolingen.

Eftersom vidensopsamlingen kun fandt spredte indsatser med varierende effekter, er det vores overordnede anbefaling, at udvælgelsen af indsatser, der skal medvirke til at styrke udsatte og socioøkonomisk svage børn og unges faglighed, baseres på forskningskortlægningen *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* (SFI, 2015). I denne identificeres tre indsatstyper, som udmærker sig ved at have stor effekt, nemlig

- *Tutoring*
- *Feedback og monitorering*
- *Cooperative learning*

I forhold til vores anbefalinger om målgruppen lød en på, at det er vigtigt at identificere de af de udsatte børn samt børn med svagsocioøkonomisk baggrund som rent faktisk har faglige udfordringer. I denne optik bør en indsats, der involverer **feedback og monitorering** være relevant. Denne indsats hjælper læreren med at identificere de elever, der har faglige udfordringer såvel som til at monitorere progressionen og altså dermed handle, såfremt eleven ikke oplever den forventede progression.

Forskningskortlægningen (SFI, 2015) finder, at **indsatser udført i skolen** ser ud til at have større effekt end indsatser udført uden for skolen. Nogle af respondenterne argumenterede dog for, fordelene ved at gennemføre indsatser fx i sommerferien. Flere respondenter i interviewene argumenterer for det hensigtsmæssige i en **klassebaseret indsats** fremfor indsatser, hvor elever tages ud af undervisningen. Vores anbefalinger er, at de eventuelle klassebaserede indsatser skal give mulighed for en vis **differentiering mellem elevgrupperne**, således at de fagligt svageste elevgrupper kan modtage fx en mere intens indsats. På den måde kan en eventuel udvidelse af kundskabsgabet imødegås ved, at man kan justere indsatsen såfremt forsøgets målgruppe responderer mindre på indsatser end resten af klassen.

Endelig fremhæver vi en række betingelser for succesfuld udvikling og afprøvning af indsatser baseret på implementeringsteori- og forskning:

- Indsatserne bør være veldefinerede og afgrænsede.
- De udvalgte indsatser bør pilottestes af andre institutioner end dem der skal gennemføre den egentlige afprøvning.
- Inden igangsættelsen af indsatserne bør der foretages en måling af implementeringsparathed og implementeringskontekst.

2. INDLEDNING

Den danske folkeskole står i de kommende år over for en stor udfordring i forhold til at bryde den negative sociale arv. Målet med reformen af folkeskolen er, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan – uanset om de er fagligt stærke eller har brug for et fagligt løft, og uanset hvilken baggrund de har. Der er bred enighed inden for forskningen om, at gode skolekundskaber er en vigtig forudsætning for, at børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund og udsatte børn og unge kan gennemføre en ungdomsuddannelse og opnå beskæftigelse. Men Danmark halter som helhed efter vores nordiske naboer, når det gælder om at bryde den negative sociale arv, idet forældres uddannelsesniveau stadig synes at have stor betydning for den uddannelse, som barnet opnår. Faktum er, at elever med en svag socioøkonomisk baggrund og udsatte elever klarer sig markant dårligere end børn og unge i almindelighed i de nationale test og ved 9. klasses prøverne i dansk og matematik (Beuchert, L. V. og A. Nandrup, 2014; Dimova, S. og M. Rosholm, 2015)². Udfordringen med at styrke udsatte børns faglige resultater udgør altså en brændende platform, der kræver målrettet handling.

I kampen mod den negative sociale arv har man aktiveret et af de redskaber, som man fra politisk hold har til at forbedre vilkårene for svage og udsatte grupper, nemlig satspuljen³. Ved satspuljeforhandlingen for 2015 afsatte satspuljepartierne 35,6 mio. kr. over fire år til at forbedre det faglige niveau i dansk og matematik hos de deltagende udsatte børn og unge, så de i højere grad får de nødvendige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det daværende UVM og MBLIS offentliggjorde den 10. marts 2015 dette nye forsøgsprogram, rettet mod at styrke fagligheden blandt udsatte børn i folkeskolen⁴. Forsøgsprogrammet fokuserer på to overordnede områder: indsatser inden for undervisningen og indsatser uden for undervisningen. Nærværende registeranalyse og vidensopsamling relaterer sig til indsatser *inden for undervisningen*, og skal bidrage til at give så sikker viden som muligt om 1) hvordan social baggrund påvirker faglige resultater i folkeskolen og 2) nyere og igangværende danske forsøg målrettet læse- og/eller matematikfærdigheder blandt udsatte børn og unge samt børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund.

Trygfondens Børneforskningscenter og Rambøll har samarbejdet om at løse opgaven, som har til formål at svare på følgende spørgsmål:

Boks 2-1: Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvilken betydning har elevers socioøkonomiske baggrund for deres faglige resultater?
 - 1.1. Hvad er målgruppernes faglige niveau sammenlignet med andre børn, og hvilke faktorer har betydning herfor?
 - 1.2. Hvordan udvikler det faglige niveau sig i løbet af skoletiden, og hvilke faktorer har betydning herfor?
 - 1.3. Hvad karakteriserer mønsterbrydere, forstået som udsatte børn og børn fra svage socioøkonomiske kår, som klarer sig fagligt godt?
2. Hvilke erfaringer og resultater fra nyere og/eller igangværende forsøgsprogrammer har emnemæssig relevans i forhold til målgruppen?

² Beuchert, L. V. og A. Nandrup (2014), The Danish national tests – a practical guide. Working Paper 2014-25, Department of Economics and Business, Aarhus University; Dimova, S. og M. Rosholm (2015), Persistency in childrens outcomes over time. Unpublished manuscript.

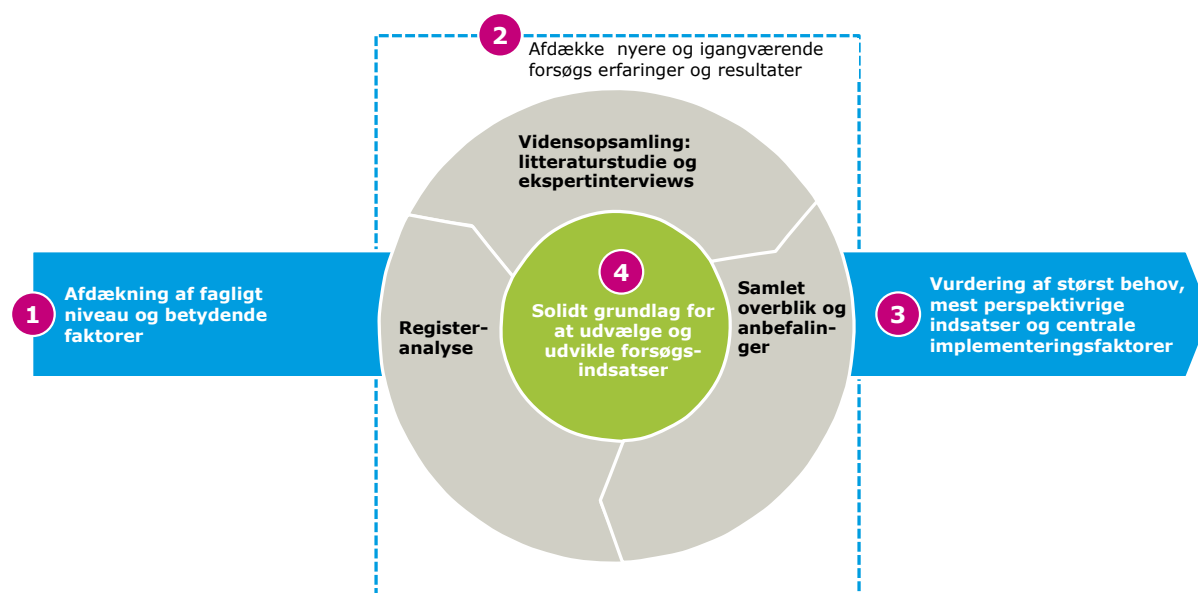
³ Satspuljen fordeles ved forhandling og aftale mellem regeringen og satspuljepartierne. De politiske forhandlinger foregår hvert efterår, og aftalen om fordeling bliver indgået i oktober/november.

⁴ Et *systematisk forsøgsprogram* er en af tre metodiske tilgange, som forsøgs- og udviklingsarbejde i Undervisningsministeriet skal tilrettelægges og gennemføres efter. Et systematisk forsøgsprogram er kendetegnet ved, at det kan give sikker og generaliserbar viden om effekten af en given intervention og kan dermed bekræfte eller afkræfte hypoteser om effektive indsatser. De to øvrige metodiske tilgange er *inspirationsprogrammer* og *modelprogrammer*. Valget af tilgang afhænger af, om der foreligger klare vidensbaserede hypoteser om, hvad der har en effekt, og i hvilken grad der er behov for sikker og generaliserbar viden, som kan bekræfte eller afkræfte hypoteserne. Af de tre tilgange er det systematiske forsøgsprogram den tilgang, der sikrer den højeste grad af evidens. Se http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF14/Feb/140210%20FOU_strategi.pdf.

- 2.1. Hvilke typer af skolebaserede indsatser for udsatte børn eller børn med socioøkonomisk svag baggrund gennemføres aktuelt eller er for nyligt gennemført i danske forsøg?
- 2.2. Hvilke faglige resultater har disse forsøg haft for udsatte børn eller børn med socioøkonomisk svag baggrund?
- 2.3. Hvilke erfaringer er opnået i disse forsøg i relation til igangsættelse og implementering af forsøgsindsatser i folkeskolen, herunder væsentlige udfordringer?

Rambøll og Børneforskningscenteret vil i de kommende afsnit præsentere en analyse, der hviler på to dele: en *registeranalyse* og en *vidensopsamling*. Nedenstående figur illustrerer flowet i opgaveløsningen, dvs. hvilke overordnede temaer de respektive analyser har beskæftiget sig med (1, 2), hvad det samlede resultat af analyserne er (3), og hvilken værdi det samlede resultatet bidrager til for UVM (4).

Figur 2-1: Samlet model for opgaveløsningen



De anvendte definitioner af udsatte børn og unge samt børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund fremgår af boks 2-2.

Boks 2-2: Centrale definitioner

Udsatte børn og unge defineres som børn og unge, der modtager indsatser efter servicelovens paragraf 52. Herunder udgør anbragte børn og unge en særlig målgruppe, ligesom der kan opdeles på anbringelsestyper.

Børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund defineres som børn og unge, hvis forældre ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse.

3. REGISTERANALYSE

3.1 Introduktion

Det følgende kapitel omhandler, hvordan udsatte og socioøkonomisk svage børn klarer sig i skolen, som målt ved nationale test og folkeskolens afgangsprøve. Dette måles ved hjælp af et såkaldt kundskabsgab, som angiver, hvor meget dårligere disse grupper af børn klarer sig i forhold til andre børn i folkeskolen. Analysen har til formål at afdække følgende overordnede spørgsmål:

1. Hvad er målgruppernes faglige niveau sammenlignet med andre børn, og hvilke faktorer har betydning herfor?
2. Hvordan udvikler det faglige niveau sig i løbet af skoletiden, og hvilke faktorer har betydning herfor?
3. Hvad karakteriserer mønsterbrydere, forstået som udsatte børn og børn fra svage socioøkonomiske kår, som klarer sig fagligt godt?

De to overordnede målgrupper for analysen defineres som følger:

- **Udsatte børn og unge** defineres som børn og unge, der modtager indsatser efter servicelovens paragraf 52. Herunder udgør anbragte børn en særlig målgruppe, ligesom der opdeles på anbringelsestyper.
- **Børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund** defineres som børn og unge, hvis forældre ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse.

I tabel 3-1 har vi formuleret syv brede undersøgelsesspørgsmål, som dækker alle de spørgsmål, som forsøges besvaret i rapporten. Tabellen angiver endvidere, hvilke(n) af de fem gennemførte analyser beskrevet nedenfor der håndterer hvert spørgsmål. Nogle af spørgsmålene er så brede, at de håndteres i flere af analyserne.

Tabel 3-1: Oversigt over undersøgelsesspørgsmål og analyser

Analysespørgsmål	Besvares i analyse nr.
Hvordan fordeler kundskabsgabet sig på forskellige målgrupper, herunder socioøkonomisk svage børn og udsatte børn (opdelt på anbragte og ikke-anbragte samt på anbringelseskategorier)?	1 og til dels 4
Hvordan fordeler kundskabsgabet sig på fag, og er der forskel på de enkelte profilområder?	1 og til dels 4
Hvordan er frafaldet i nationale test og afgangsprøven fordelt på forskellige grupper af børn, og hvordan påvirkes det beregnede kundskabsgab heraf?	1
Hvornår i skolegangen kan der i særlig grad identificeres udfordringer, og er der forskel på betydning af social baggrund over tid?	1, 2, 4
Hvordan påvirker køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund og grad af udsathed resultater i læsning og matematik, fravær og trivsel?	2, 4
Hvilken betydning har fravær for de faglige resultater?	2, 4
Hvor stor er andelen af mønsterbrydere i de nationale test, og hvad er dynamikken heri?	3, 5
Hvilken betydning har skolen i forhold til at reducere kundskabsgabet og i forhold til at fremme mønsterbrydere?	2, 3, 4, 5

Der er forsket en del i betydningen af den socioøkonomiske baggrund for børns kundskabsresultater i folkeskolen, se Beuchert og Nandrup (2014). De påviser for det første bl.a. en meget stærk positiv sammenhæng mellem mors uddannelse og barnets faglige formåen. For det andet ses en tendens til, at denne sammenhæng forstærkes i løbet af skoletiden, således at kundskabsgabet tenderer til at udvides. Det interessante spørgsmål, som aktualiseres af deres analyser, er derfor, hvorfor anbragte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund klarer sig så dårligt. Hvad er mekanismen bag deres dårlige udfald? Dette er naturligvis svært at analysere på grund af diverse selektionsproblemer, men de analyser, vi foretager nedenfor, har til hensigt at afdække mulige mekanismer og deres potentielle betydning.

Der findes også en del forskning i anbragte børn, se fx Andersen (2010)⁵, Andersen og Fallesen (2013)⁶ og Egelund, Skovbo Christensen, Böcker Jakobsen, Jensen & Fuglsang Olsen (2009)⁷. Anbragte børn kommer ofte fra ressourcesvage familier, hvor forældrene har en svag arbejdsmarkedstilknytning, ligesom forældrene ofte har begået kriminalitet (Andersen, 2010). I forhold til kriminalitet er der tale om en årsagssammenhæng fra fars kriminalitet til anbringelse, men tilsyneladende også den anden vej; dvs. hvis et barn anbringes, øges farens tilbøjelighed til at begå kriminalitet (Andersen og Fallesen, 2013).

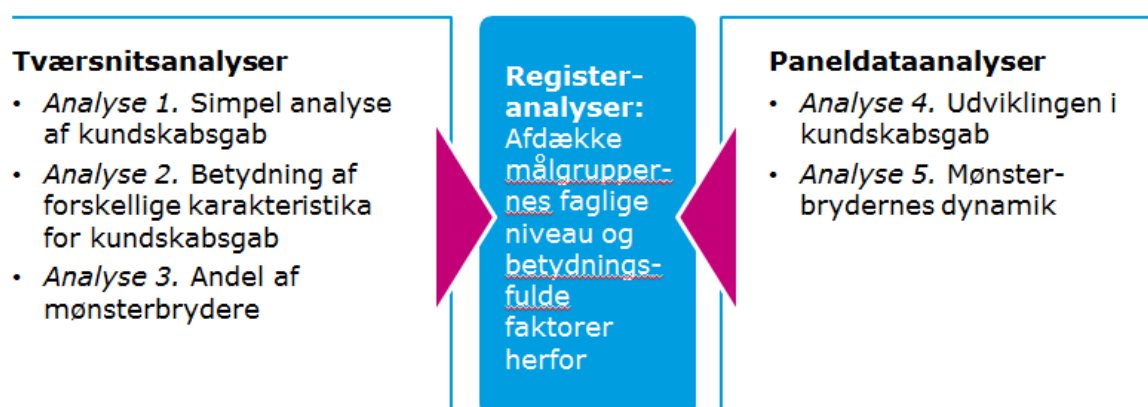
Der er ikke så megen forskning om udsatte og socioøkonomisk svage børns kundskaber – og udviklingen heri – i løbet af folkeskolen, og det er det, denne rapport vil søge at råde bod på.

Der foretages i rapporten to typer analyse:

1. **Tværsnitsanalyser**, som har til formål at afdække de statistiske sammenhænge mellem børnenes baggrund og faglige niveau
2. Analyser baseret på **paneldata**, som har til hensigt at skildre dynamikken i det faglige niveau og betydningen af børnenes og forældrenes baggrund herfor.

Figuren nedenfor viser i oversigtsform de fem analyser, vi påtænker at lave.

Figur 3-1: Overblik over registeranalysen



⁵ Andersen, S. H. (2010), Når man anbringer et barn. Rockwool Fondens Forskningsenhed. Syddansk Universitetsforlag.

⁶ Andersen, S. H. og P. Fallesen (2013), Når man anbringer et barn II. Rockwool Fondens Forskningsenhed. Syddansk Universitetsforlag.

⁷ Tine Egelund, Pernille Skovbo Christensen, Turf Böcker Jakobsen, Tina Gudrun Jensen & Rikke Fuglsang Olsen (2009). Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt. SFI.

3.2 Datagrundlag

Datagrundlaget for analysen er TrygFondens Børneforskningscenters forskningsdatabase hos Danmarks Statistik. Dette datasæt omfatter alle børn, født i eller indvandret til Danmark siden 1960, deres søskende, biologiske og juridiske forældre. For hver person i datasættet har vi adgang til socioøkonomisk information om uddannelse, beskæftigelse, overførselsindkomster og en lang række andre informationer om kriminalitet mv. Endvidere har vi information om fravær i folkeskolen (2010-14), resultater fra nationale test i folkeskolen (2010-14) samt standpunkts- og afgangskarakterer i folkeskolen.

Da rigtig mange af især de børn, som modtager foranstaltninger efter servicelovens paragraf 52, går på specialskoler, inkluderes disse i analysen.⁸ Vi inkluderer ikke børn i private skoler.

Til brug for tværsnitsanalyserne anvendes data fra 2011, da vi her har adgang til alle de relevante data. Her benyttes data for resultater i de nationale test i dansk i 2., 4., 6., og 8. klasse, samt i matematik i 3. og 6. klasse.

Yderligere anvendes data fra karaktergennemsnittet i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve. Her anvendes for dansk et uvægtet gennemsnit af karaktererne i mundtlig dansk, læsning, retskrivning og skriftlig dansk. For matematik anvendes gennemsnittet af problemløsning og færdighedsregning.

⁸ Det kan naturligvis give en tendens til at overvurdere kundskabsgabet i folkeskolen, men vi vurderer, at det yderst begrænsede antal anbragte elever på et givet klassetrin, som har taget de nationale tests eller afgangsprøven ville gøre analyserne af anbragte børn både alt for usikre, og der ville i nogle undergrupper være så få børn, at vi ville komme i konflikt med anonymitetshensynet

3.3 Statistiske/registerbaserede analyser

3.3.1 Analyse 1: De rå kundskabsgab

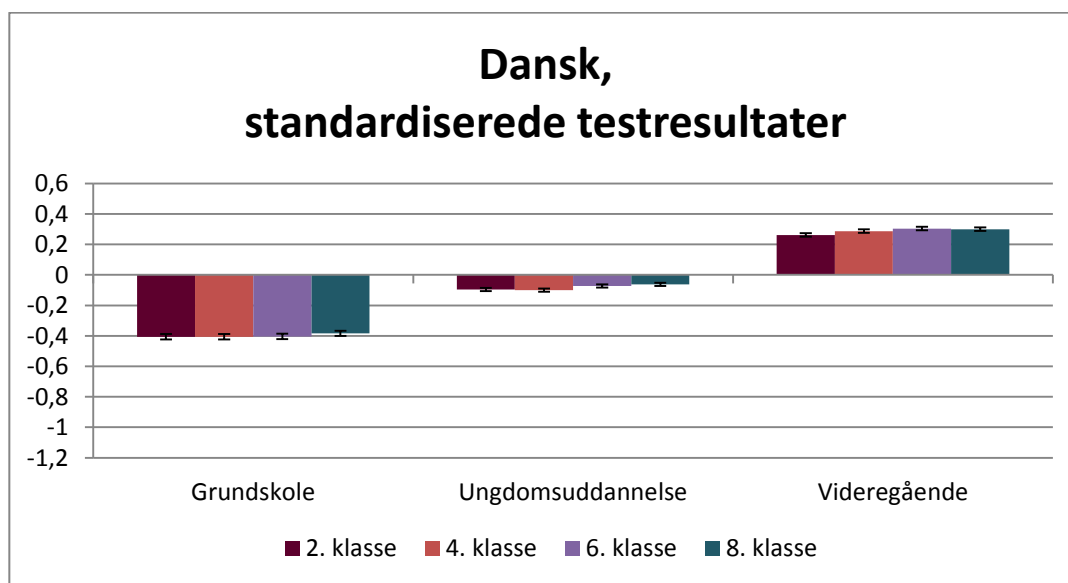
Den første analyse er en simpel analyse af kundskabsgabet mellem målgrupperne og øvrige børn i de nationale test, i afgangskarakterer og i skolefraværet med henblik på at dokumentere udviklingen i kundskabsgabet i løbet af skoletiden. Dette 'rå' kundskabsgab afdækkes for udvalgte undergrupperinger af eksempelvis anbragte børn, børn med forskellig etnisk baggrund, ligesom det opdeles på køn.

Der ses både på de gennemsnitlige kundskabsgab samt på kundskabsgabet i medianen. I analysen af median-kundskabsgabet ser vi endvidere på, hvad det potentielt betyder for gabet, at der ikke findes data for eksempelvis nationale test-scores for alle børn. Det gøres ved hjælp af en simpel udgave af Neal's (2004) metode. Alle børn, som ikke har testresultater, tildeles en meget lav score, og så genberegnes median-kundskabsgabet under den antagelse, at disse børn alle ville have scoret lavt. Det er naturligvis en urealistisk antagelse, at de alle ville score lavt, men forventningen er, at det ville de fleste, og denne antagelse giver os en øvre grænse for gabets størrelse.

Kundskabsgab for børn fordelt på moderens uddannelse

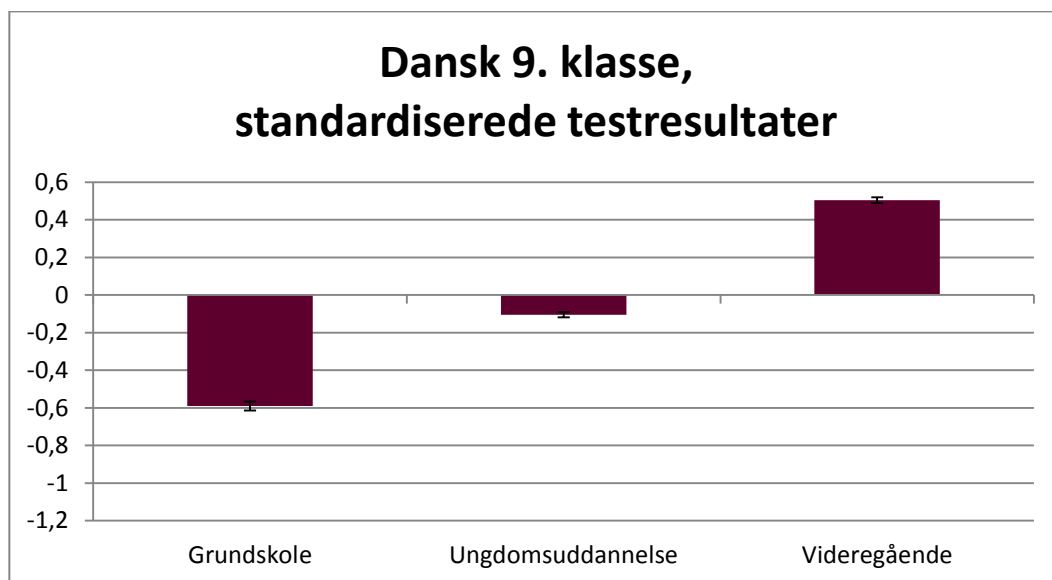
I figur 3-2 vises de rå gennemsnitlige kundskabsgab i de nationale test i dansk for skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelsesniveau, for 2., 4., 6., og 8. klasse. Der er en lille gruppe børn (1-2%), hvor der slet ingen oplysning findes om moderens uddannelse. Disse er udeladt af analysen.

Figur 3-2: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale tests i dansk for skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelse



I figur 3-3 vises det tilsvarende kundskabsgab i folkeskolens afgangsprøve i dansk

Figur 3-3: Gennemsnitligt kundskabsgab i Folkeskolens afgangsprøve i dansk, skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelsesniveau

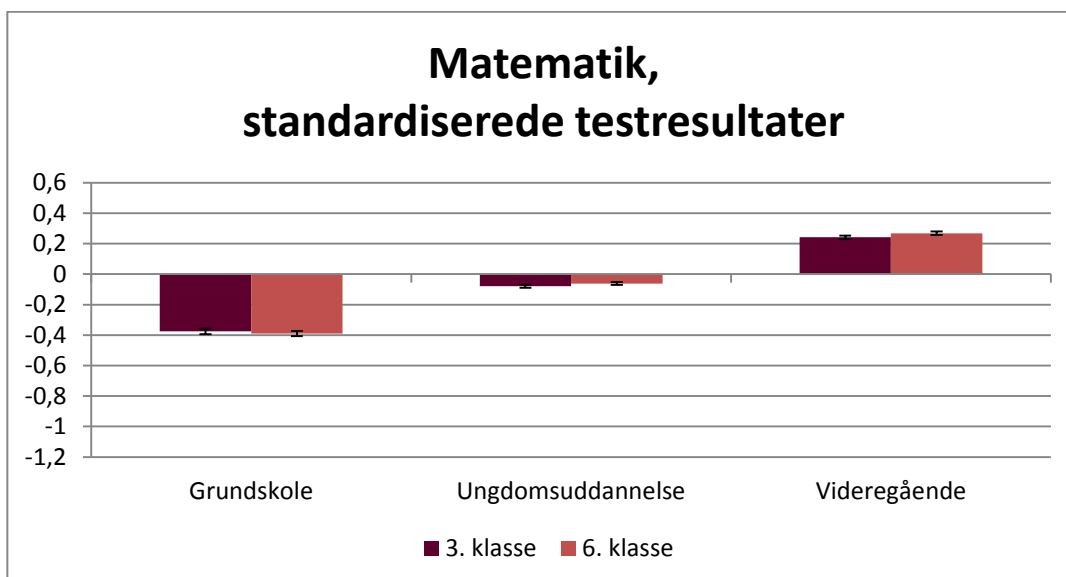


De sorte lodrette intervaller på alle barrierne angiver i alle figurer 95% konfidensintervaller.

Det ses, at for børn af mødre, som har grundskolen som højst fuldførte uddannelse, ligger deres gennemsnitlige resultat 0,4 standardafvigelser under det samlede gennemsnit (som i disse standardiserede skalaer er normaliseret til nul), og det ændrer sig ikke meget i løbet af skoletiden, hvis man kun ser på de nationale test. Ser man på folkeskolens afgangsprøve, så er gabet udvidet til 0,6 standard afvigelser, men det er ikke oplagt, at man kan lave denne sammenligning på trods af normaliseringen, da det jo er andre test og skalaer, der er anvendt. En forskel på 0,6 standardafvigelser svarer til, at hvor et gennemsnitligt barn befinder ca. sig midt i fordelingen, så befinder et gennemsnitligt barn af en mor med en grundskoleuddannelse sig så langt nede i fordelingen, at 75% af de andre børn på årgangen er fagligt dygtigere end barnet.

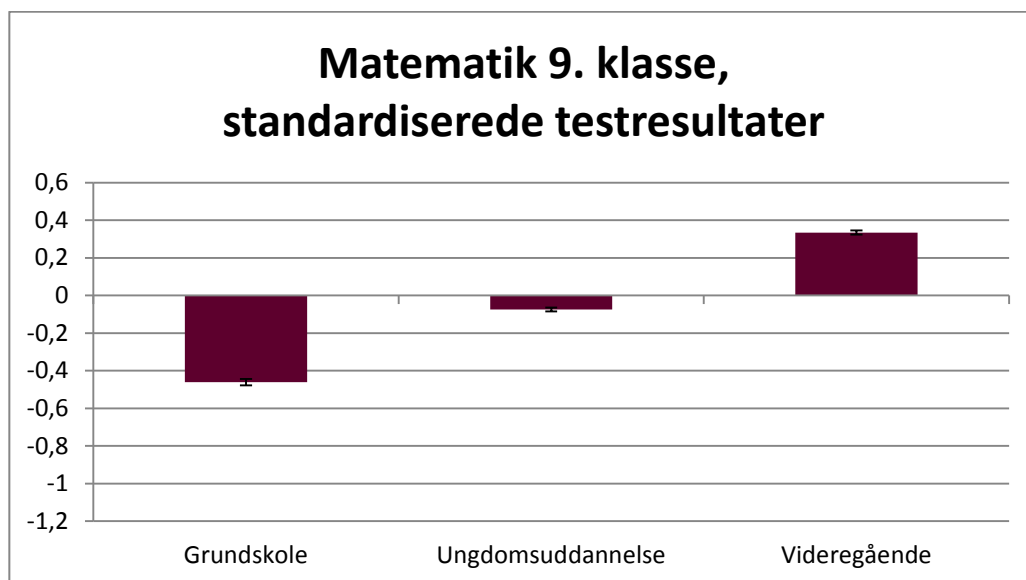
I figur 3-4 vises de rå gennemsnitlige kundskabsgab i de nationale tests i matematik i 3. og 6. klasse.

Figur 3-4: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale test i matematik for skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelse



I figur 3-5 vises gabet for folkeskolens afgangsprøve i matematik.

Figur 3-5: Gennemsnitligt kundskabsgab i folkeskolens afgangsprøve i matematik, skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelsesniveau.



Kundskabsgabene i matematik er mindre, end de er i de nationale test og afgangsprøven i dansk, men vi ser de samme tendenser; kundskabsgabet for børn med svag socioøkonomisk baggrund er til stede allerede i indskolingen og er relativt konstant med en meget svag tendens til udvidelse ved afgangsprøven.

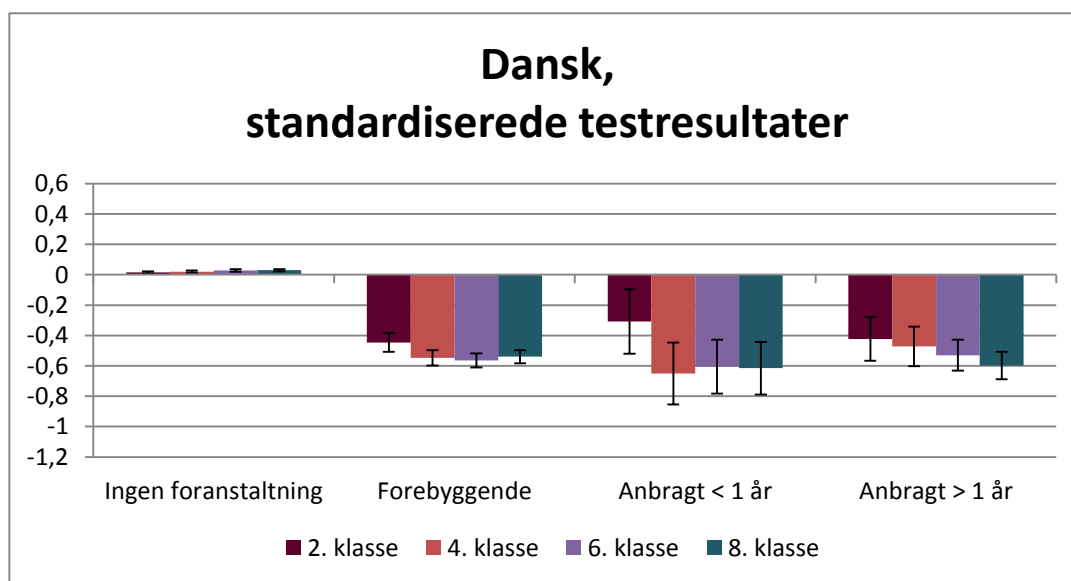
Opsummerende ser det altså ud til at kundskabsgabet er størst i dansk, og at det er forholdsvis konstant i løbet af skoletiden, når vi opdeler børnene efter deres mors uddannelse. I matematik er der en svag tendens til udvidelse af kundskabsgabet.

Kundskabsgab for udsatte børn

Nu skifter vi til at se på udsatte børn. De opdeles i 4 grupper; børn, som modtager forebyggende foranstaltninger, børn, som er eller har været anbragt mindre end et år, børn, som er eller har været anbragt mere end 1 år, og børn som ikke har modtaget nogen foranstaltning. For de børn, som modtager foranstaltninger efter Servicelovens paragraf 52, gælder det som tidligere nævnt, at mange af dem går på specialskoler, og disse er inkluderet i analysen.

Figur 3-6 viser kundskabsgabet for disse børn i de nationale test i dansk i skoleåret 2010-11.

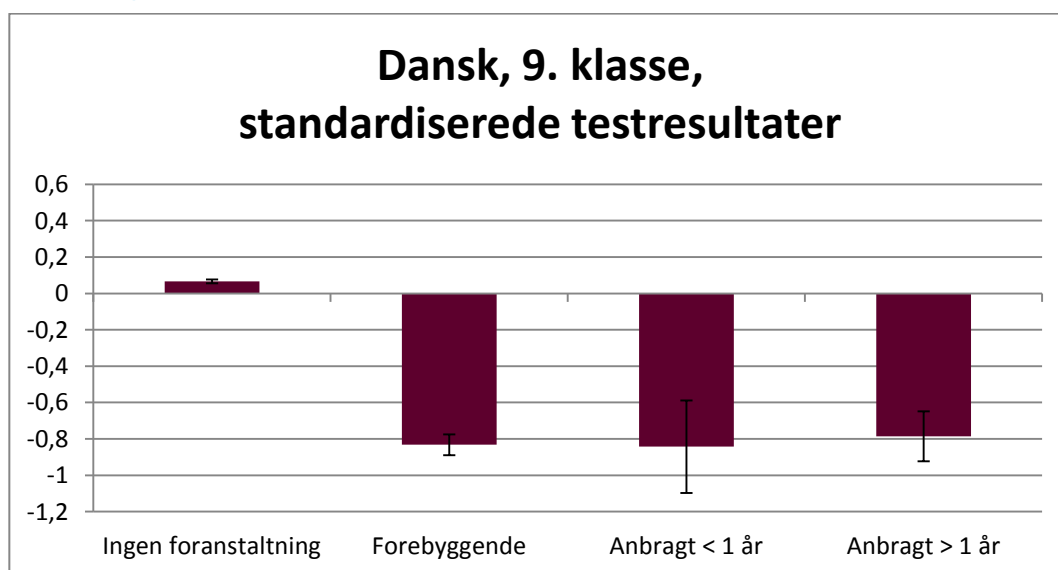
Figur 3-6: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale test i dansk for skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



I figur

3-7 vises kundskabsgabet i folkeskolens afgangsprøve i dansk i skoleåret 2010-11 opdelt på foranstaltningskategori.

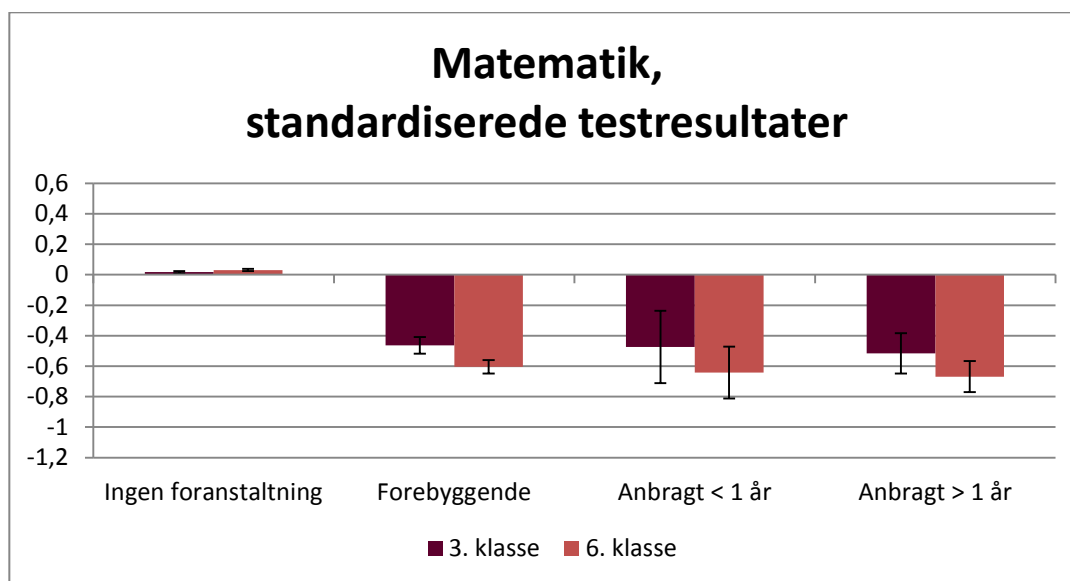
Figur 3-7: Gennemsnitligt kundskabsgab i folkeskolens afgangsprøve i dansk, skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



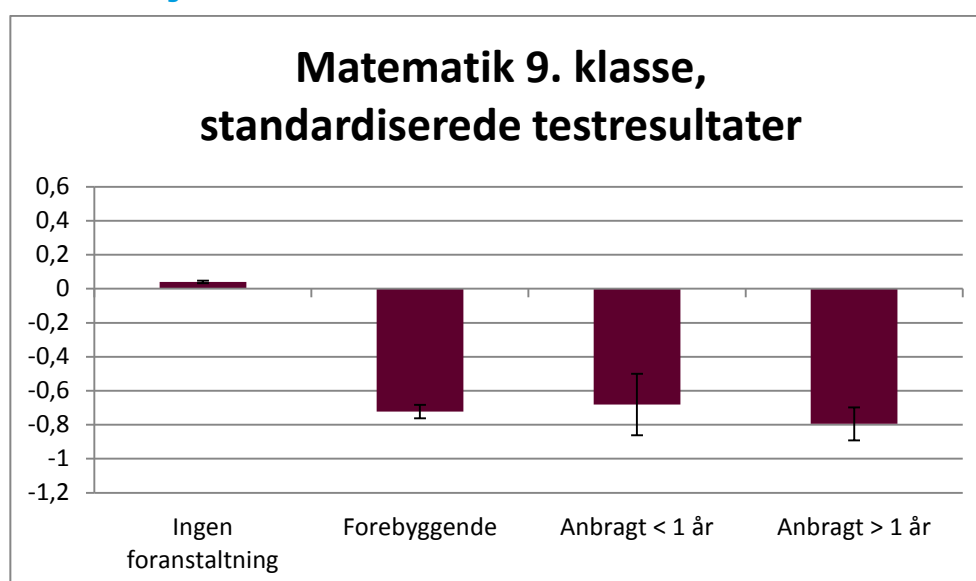
Børn, som har modtaget en foranstaltning, klarer sig markant dårligere end andre børn. Forskellene mellem de forskellige foranstaltningskategorier er ikke statistisk signifikante og kan lige så vel skyldes tilfældig variation. Til gengæld ser vi, at gabet tenderer til at udvides fra omkring 0,4 i 2. klasse til at ligge på omkring 0,5 i 4. klasse og derefter er relativt konstant indtil afgangsprøven, hvor det er udvidet til omkring 0,8.

Endelig viser figur 3-8 og 3-9 kundskabsgabets udvikling i matematik i de nationale test i skoleåret 2010-11 opdelt på foranstaltningstype.

Figur 3-8: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale test i matematik for skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



Figur 3-9: Gennemsnitligt kundskabsgab i folkeskolens afgangsprøve i matematik, skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning.



Igen er der ingen signifikante forskelle mellem foranstaltningsgrupperne, men der er en tendens til at kundskabsgabet udvides i løbet af skoletiden fra knap 0,5 i 3. klasse til godt 0,6 i 6. klasse og omkring 0,7 ved afgangseksamen i 9. klasse.

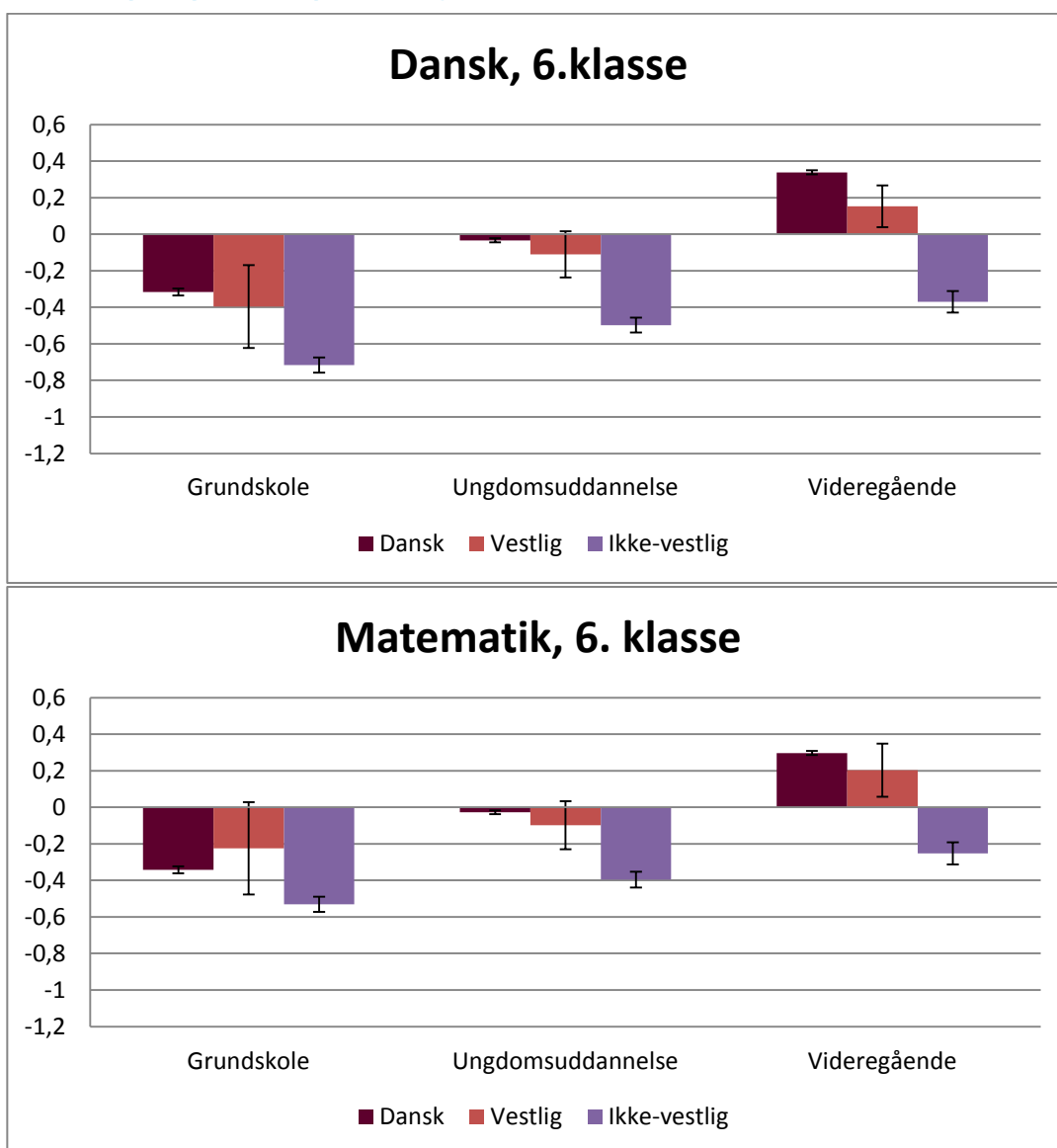
Opsummerende ser vi således en tendens til, at kundskabsgabet udvides i løbet af skoletiden for udsatte børn. Dette behøver imidlertid ikke dække over en reel udvidelse af kundskabsgabet, da gruppen af eksempelvis anbragte 8. klasses børn også omfatter børn som har været anbragt mellem 2. og 8. klasse. Hvis senere anbringelser har en anden karakter end tidligere anbringelser, kan dette være medvirkende til den observerede udvidelse af kundskabsgabet. Den dynamiske analyse, som foretages senere i rapporten, vil kaste mere lys over denne problemstilling ved at fokusere på udviklingen i kundskabsgabet for børn, som var anbragt inden en given alder. Det bemærkes også, at kundskabsgabet ikke er signifikant mindre for børn, som modtager en forebyggende foranstaltning end for børn, som bliver anbragt uden for hjemmet på trods af en a priori forventning om, at disse børn har bedre familief forhold.

Kundskabsgab fordelt på baggrundskarakteristika

Vi har også opdelt kundskabsgabene på en række karakteristika, bl.a. barnets køn (se bilag 1). Her ser vi, at piger generelt scorer bedre end drenge i dansk, mens det modsatte gør sig gældende i matematik. Det gælder imidlertid for de fleste grupper, så kundskabsgabene er af nogenlunde samme størrelse for drenge og piger.

Resultaterne opdelt på etnisk oprindelse er vist i figur 3-10 nedenfor. Her er vist 6. klasses nationale test i dansk og matematik, som også ligner resultaterne i 2., 4., og 8. klasse, idet de etniske forskelle i kundskabsgabets størrelse er af samme størrelsesorden på disse klassetrin.

Figur 3-10: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale test i 6. klasses dansk og matematik for skoleåret 2010-11, opdelt på etnisk oprindelse og moderens uddannelse



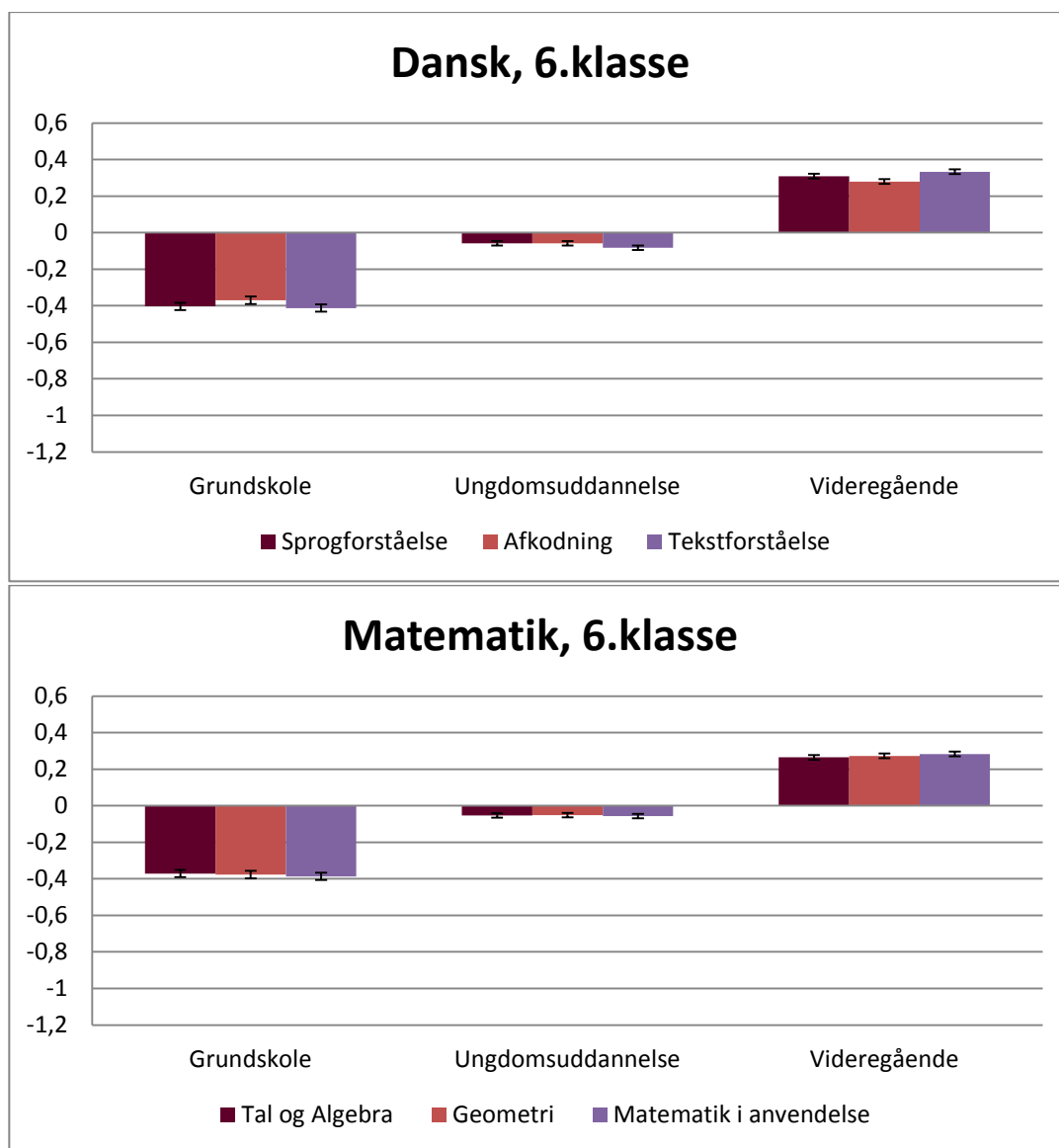
Bemærk at børn, hvis mor har en etnisk oprindelse fra et andet vestligt land, klarer sig væsentligt dårligere end børn af etnisk danske mødre i dansk, men ikke i matematik. Børn af mødre med en ikke-vestlig oprindelse klarer sig derimod væsentligt dårligere end etniske danske børn både i dansk og matematik, uanset morens uddannelsesmæssige baggrund. Selv børn af veludannede ikke-vestlige mødre klarer sig under middel i de nationale test i 6. klasse. Forskellen i præstationer i skolen kan altså ikke udelukkende forklares med, at de ikke-vestlige forældre har mindre uddannelse end de etnisk danske forældre, men må skyldes andre forhold derudover. Det

kan såvel være sproglige barrierer, som det kan være kulturelle forskelle. Mønsteret er det samme ved folkeskolens afgangsprøve. Ses i stedet på foranstaltninger (ikke vist i rapporten), er der for få børn af vestlig oprindelse, som modtager foranstaltninger, til at man kan konkludere noget om dem. For så vidt angår ikke vestlige børn, så er tendensen, at de, der modtager en foranstaltning, klarer sig fagligt dårligere end etnisk danske børn, som modtager en foranstaltning.

Kundskabsgab på profilområder

I figur 3-11 opdeles de nationale testresultater i dansk og matematik, 6. klasse på profilområder.

Figur 3-11: Gennemsnitligt kundskabsgab i de nationale test opdelt på profilområder i 6. klasses dansk og matematik for skoleåret 2010-11, opdelt på moderens uddannelse



Note: Profilområderne er i dansk: P1= Sprogforståelse, P2= Afkodning, P3= Tekstforståelse. I matematik er de: P1= Tal og algebra, P2= Geometri, P3= Matematik i anvendelse.

Resultaterne for 6. klasse er repræsentative for de øvrige klassetrin, hvor der findes nationale test, forstået således, at mønstrene på tværs af profilområder er det samme for de øvrige klasse-

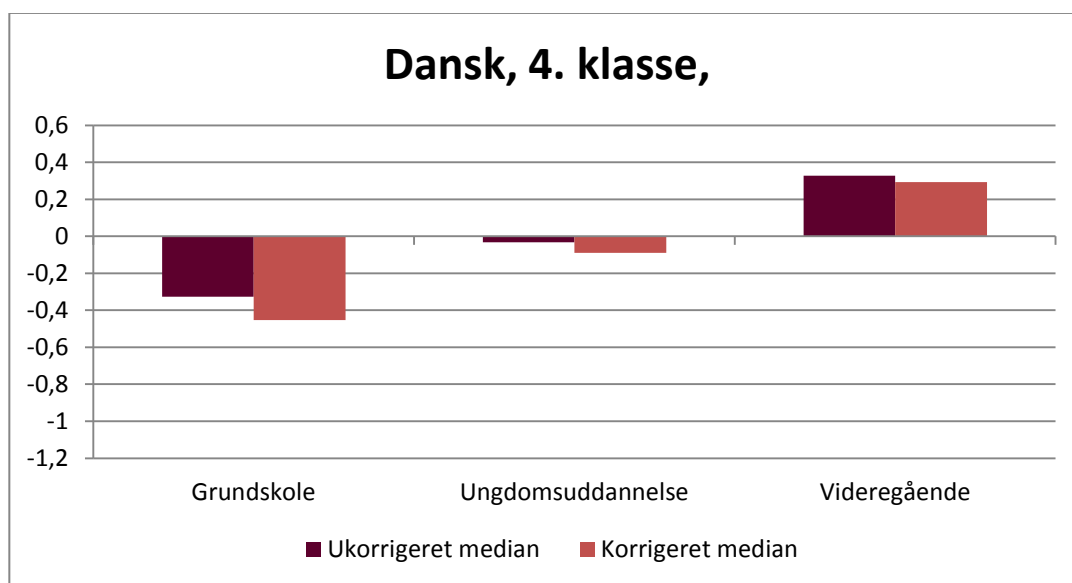
trin. Som det ses, er der ikke stor forskel på kundskabsgabet i de enkelte profilområder i de nationale test.

Kundskabsgab korrigeret for børn, der ikke tager de nationale test

Vi har også undersøgt, hvor meget kundskabsgabene kan være påvirket af, at ikke alle børn har taget de nationale test eller folkeskolens afgangsprøve. Her er vi nødt til at se på forskellen i mediankundskabsgabet. Figur 3-12 nedenfor illustrerer vores tilgang til denne problemstilling. De mørkeste søjler viser mediankundskabsgabet for 4. klasses-testen i dansk, som er sammenlignelig med det tilsvarende kundskabsgab i middelværdier i figur 3-2. Kundskabsgabene målt som forskel i median er også meget lig de tilsvarende gab målt i middelværdierne. De lysere søjler i figur 3-12 angiver, hvor stort kundskabsgabet ville være, hvis det antages at alle de, som ikke har taget testen, ville have scoret meget dårligt. I den forstand angiver gabet baseret på denne 'korrigerede median' således en nedre grænse for, hvor stort kundskabsgabet kan være.

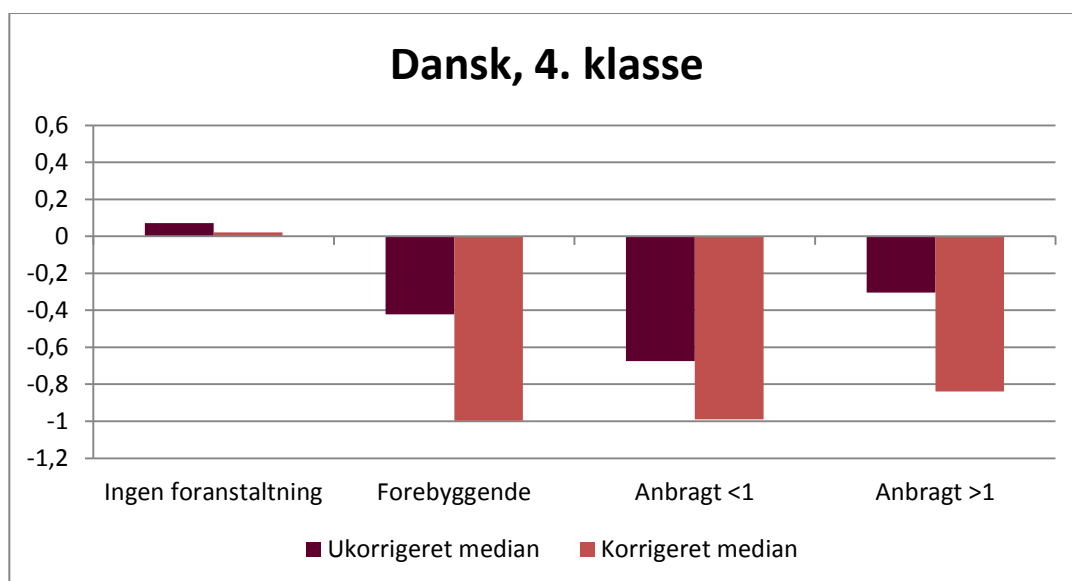
Det ses, at kundskabsgabet generelt kan være undervurderet med omkring 0,12 standardafvigelser for børn af mødre med grundskoleuddannelse. For de to sidste grupper børn er det begrænset, hvor meget gabet kan være undervurderet (eller i det sidste tilfælde, overvurderet, da gabet her er positivt).

Figur 3-12: Mediankundskabsgab i 4. klasses dansk i skoleåret 2010-11, opdelt på mors uddannelse



Når vi ser på foranstaltninger er den potentielle undervurdering af gabet noget større (se figur 3-13), hvilket afspejler, at der blandt disse børn er større andele, som ikke har taget testene. Her kan gabet i nogle af testene for nogle af grupperne være undervurderet med helt op til en hel standardafvigelse, og det generelle billede er, at det kan være undervurderet med op til 0,6 standardafvigelse. Bemærk dog, at dette stadig er under den antagelse, at de børn, som ikke har taget testen, ville have klaret den meget dårligt. Vi vil dog konkludere, at kundskabsgabene, især for børn som modtager eller har modtaget foranstaltninger, kan være kraftigt undervurderet.

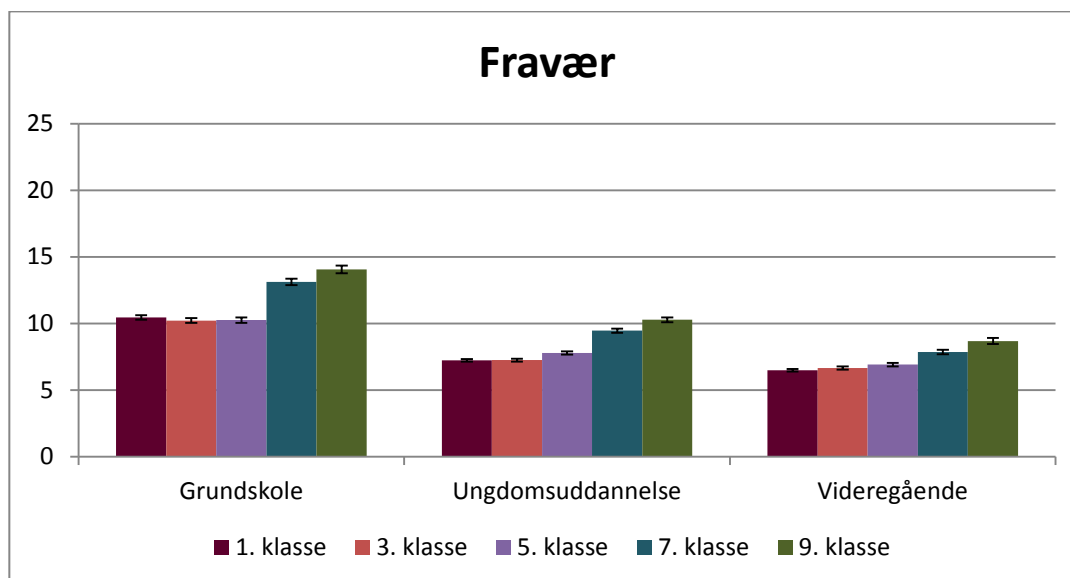
Figur 3-13: Mediankundskabsgab i 4. klasses dansk i skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



Social baggrunds betydning for fravær

Herefter ser vi på skolefraværet. Det er opgjort på hvert klassetrin, men mønsteret er ret entydigt, så i figur 3-14 nedenfor vises udviklingen i skolefraværet kun for 1., 3., 5., 7., og 9. klasse, opdelt på mors uddannelse.

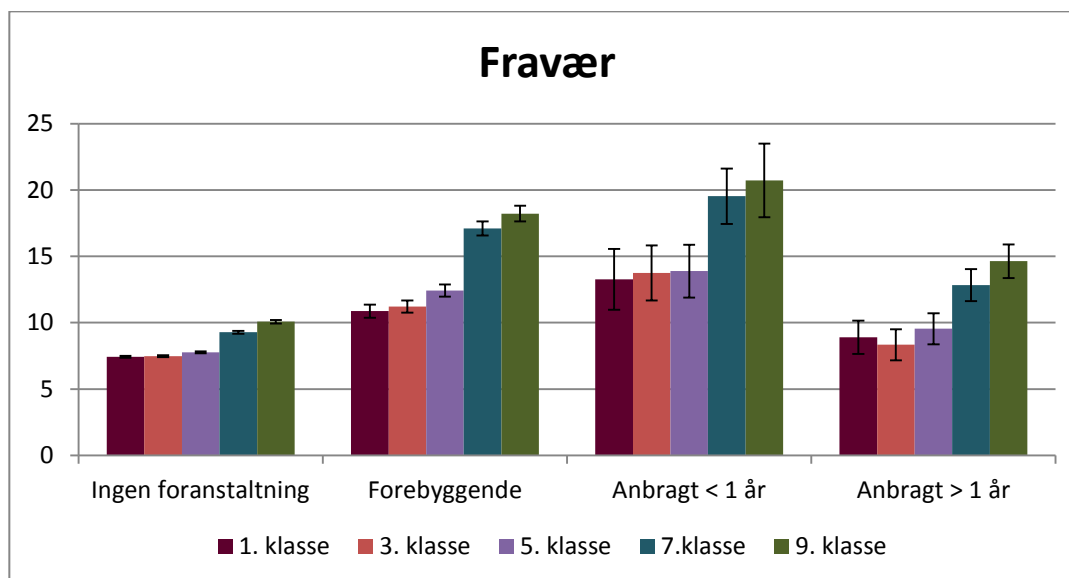
Figur 3-14: Gennemsnitlige antal skolefraværsdage i skoleåret 2010-11, opdelt på mors uddannelse



På alle klassetrin har børn, hvor moren kun har en grundskoleuddannelse, det største skolefravær. Lavest er fraværet for børn af mødre med en videregående uddannelse. Fraværsomfanget ser nogenlunde konstant ud indtil 5. klasse, hvorefter der ses en stigning i antallet af fraværsdage fra omkring 10 for børn af mødre med en grundskoleuddannelse til 14 i 9. klasse. Disse fraværstal inkluderer alle fraværsdage og måler derfor både lovlige og ulovlige samt sygefraværsdage.

I figur 3-15 ses skolefraværet opdelt på foranstaltninger.

Figur 3-15: Gennemsnitlige antal skolefraværsdage i skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltninger



Det er bemærkelsesværdigt, at skolefraværet er størst for børn, som har oplevet korte anbringelsesperioder og blandt de børn, som har modtaget foranstaltninger, og lidt mindre for de, der har været anbragt i mere end 1 år, måske fordi disse børn har mere stabile livssituationer. Fraværet vokser i løbet af skoletiden for alle grupper. Børn, som har været anbragt i mere end et år, har cirka samme skolefravær som gennemsnittet for børn med mødre, som kun har en grundskoleuddannelse.

Disse forskelle i antallet af fraværsdage kan naturligvis afspejle mange ting; øget sygelighed, mere lovligt eller ulovligt fravær. Det kan antages, at højt fravær afspejler manglende trivsel i en eller anden forstand, især fordi det lovlige fravær udgør en mindre del af det samlede fravær. I de større klasser udgør det lovlige fravær således ca. en femtedel af det samlede fravær, mens sygefraværet udgør over halvdelen heraf.

Forskellen på 4-6 årlige sygedage mellem de forskellige grupper kan dog næppe forklare de store kundskabsgab, som blev observeret i de faglige resultater, især fordi disse kundskabsgab var til stede allerede i 2. klasse. Det kan dog ikke afvises, at udvidelsen af kundskabsgabet i løbet af skoletiden i et mindre omfang også kan henføres til forskelle i akkumulerede fraværsdage.

3.3.2 Analyse 2: De korrigerede kundskabsgab

Denne analyse anvender lineære regressioner til at se på betydningen af forskellige baggrundskarakteristika for kundskabsgabet; hvor meget af det 'rå' kundskabsgab fra analysen ovenfor kan vi forklare ved at korrigere for:

1. Morens uddannelse og barnets foranstaltningshistorik (som ovenfor)
2. 1 + barnets egne karakteristika; deltagelse i forebyggende indsatser, anbringelsestype, køn, alder, fraværshistorik, antal skoleskift mv., og forældrenes indkomst- og beskæftigelsehistorik, etnicitet, civilstand, alder, anbringelsehistorik, kriminalitet mv.
3. 2 + skolens karakteristika (årgangens sammensætning på køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund, fagligt niveau mv.).
4. 2 + skole fixed effects⁹ for at undersøge, hvor meget af kundskabsgabet der maksimalt kan henføres til henholdsvis forældre, børn og skolen.¹⁰

⁹ Skole fixed effects dækker over en regression, hvor der introduceres en indikator for hver skole, som så 'fanger' i hvilket omfang den enkelte skole klarer sig særligt godt eller dårligt,

Først foretages, som angivet ovenfor, en analyse af kundskabsgabet uden at korrigere for andet end mors uddannelse og barnets deltagelse i foranstaltninger. Det gøres for at se, hvordan kundskabsgabet ændrer sig i forhold til analyse 1, når der *samtidig* korrigeres for mors uddannelse og foranstaltninger. Det gøres ved at foretage en lineær regression af eksempelvis et testresultat på de fire indikatorer for mors uddannelsesniveau og de tre indikatorer for foranstaltning (her udelades en dummy for de, der ikke modtager en foranstaltning).

Fortolkningen af koefficienterne er følgende: *Uddannelseskoefficienterne* fanger kundskabsgabene for børn af forældre med forskellige uddannelsesniveauer, som ikke modtager eller har modtaget nogen foranstaltning efter paragraf 52. *Foranstaltningskoefficienterne* angiver herefter kundskabsgabet for forebyggende foranstaltninger og anbringelser, givet morens uddannelsesniveau. Ydermere udgøres *referencegruppen* blandt uddannelsesniveauer af ungdomsuddannelse, så alle forskelle ses i forhold hertil.

Figur 3-16 angiver kundskabsgabet i nationale test i dansk i skoleåret 2010-11.

De mørke søjler (svarende til model 1 oven for) viser de rå kundskabsgab i en lidt anden fortolkning end i figur 3-2, som forklaret oven for. Her illustreres blandt andet, at en del af kundskabsgabet for børn, der modtager eller har modtaget en foranstaltning, forsvinder alene som følge af, at der betinges på moderens uddannelse.

I de lysere søjler korrigeres for barnets egne og forældres karakteristika (svarende til model 2 ovenfor). Her forsvinder en stor del af kundskabsgabet; faktisk kan forældrebaggrund forklare halvdelen eller mere af kundskabsgabet for børn af mindre uddannede forældre. For børn, der modtager eller har modtaget en foranstaltning, forklares kundskabsgabet helt af forældrenes baggrundsvariable i 2. klasse, mens det i de ældre klasser reduceres dramatisk heraf, men dog fortsat er statistisk signifikant for nogle grupper. Bemærk dog, at hele gabet for børn, der har været anbragt i mere end et år, kan henføres til deres egne og deres forældres baggrundskarakteristika.

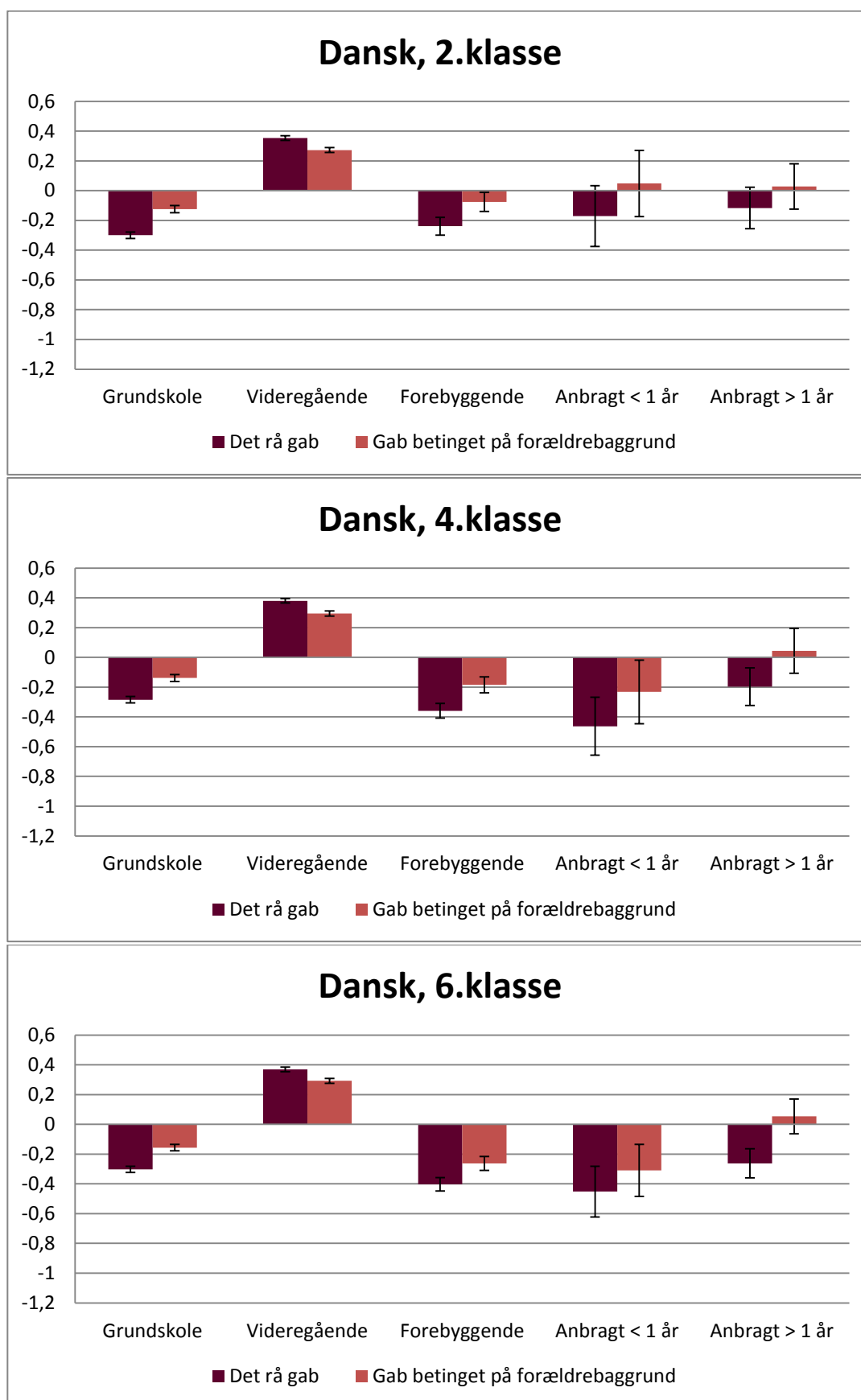
Inkluderes efterfølgende i model 3 skolekarakteristika i form af gennemsnitlige forældrekarakteristika i skolen, så ændres ikke meget ved dette billede, idet kundskabsgabene stort set er uforandrede i forhold til model 2. Denne korrektion er ikke vist i figuren af overskuelighedshensyn.

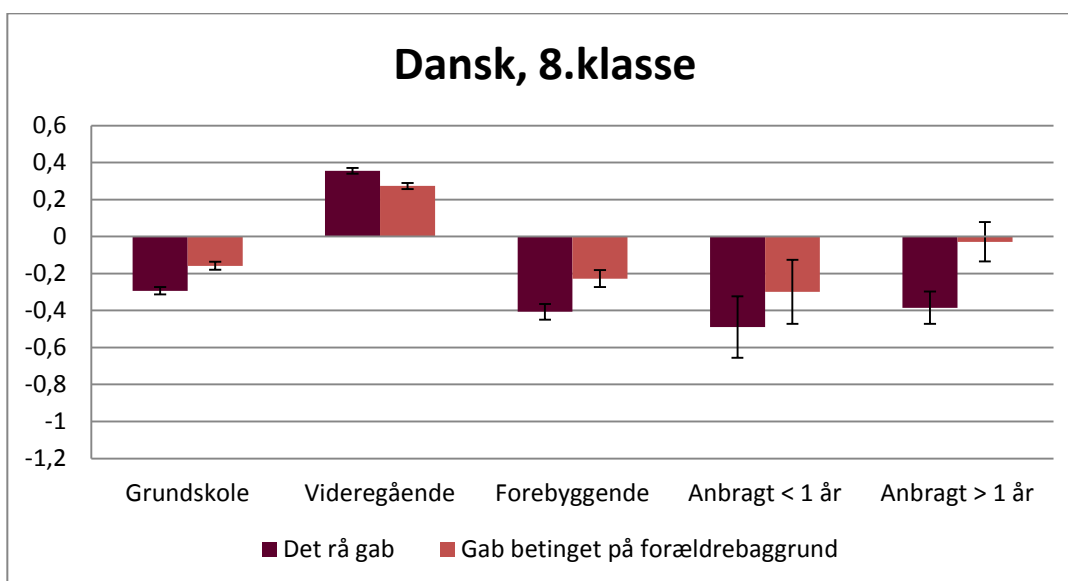
Endelig korrigeres i model 4 (heller ikke vist) for alle potentielle skoleeffekter ved en fixed effects-estimation, hvilket heller ikke ændrer voldsomt ved kundskabsgabene.

Disse grafer viser, at anbragte børn ikke har markant ringere skoleresultater end børn af forældre med samme uddannelsesniveau. Hvis disse børn i udgangspunktet før anbringelsen klarede sig ringere end andre børn af forældre med samme uddannelsesbaggrund, viser graferne, at en anbringelse, i gennemsnit, hjælper barnet op på niveau med andre børn af forældre med samme uddannelsesniveau. Et andet billede tegner sig for de børn, som modtager en forebyggende foranstaltning. De klarer sig i gennemsnit dårligere, end man ville forvente på baggrund af deres forældres og egne karakteristika. Der er dog en tydelig tendens til at gabene, selv efter korrektion for forældrebaggrund, vokser i løbet af skoletiden.

¹⁰ Bemærk, at ved at betinge på skolens karakteristika eller skole fixed effects overflødiggøres behovet for at betinge på kommunens (forældre-) karakteristika, som jo udgør et vægtet gennemsnit af (forældrene i) skolerne i kommunen.

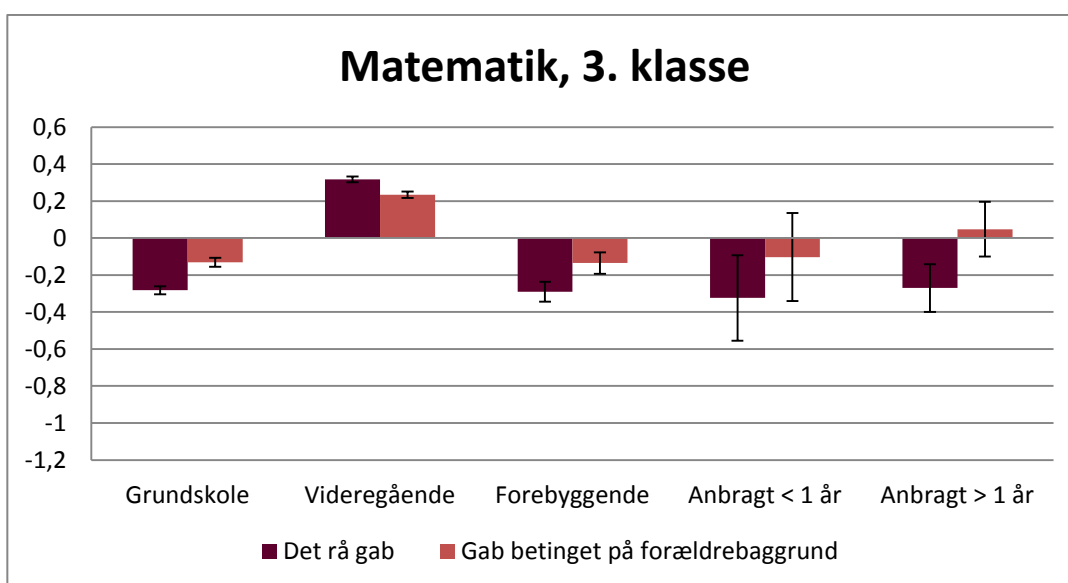
Figur 3-16: Kundskabsgab i nationale test i dansk i skoleåret 2010-11 med korrektion for baggrundsfaktorer.

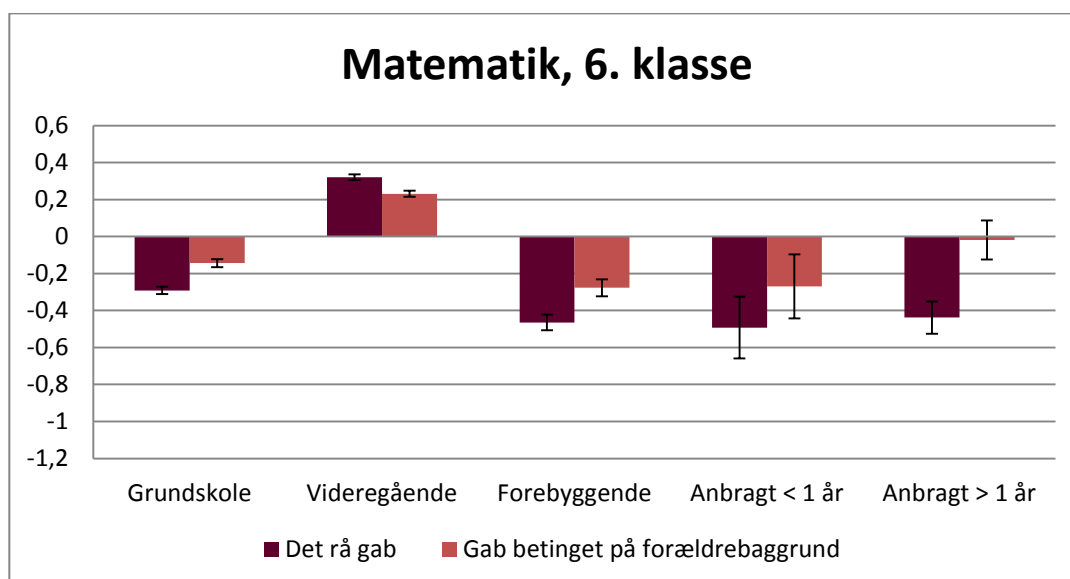




I figur 3-17 ses på forældrebaggrundens betydning for kundskabsgabet i matematik i skoleåret 2010-11.

Figur 3-17: Kundskabsgab i nationale test i matematik i skoleåret 201-11 med korrektion for baggrunds-faktorer.

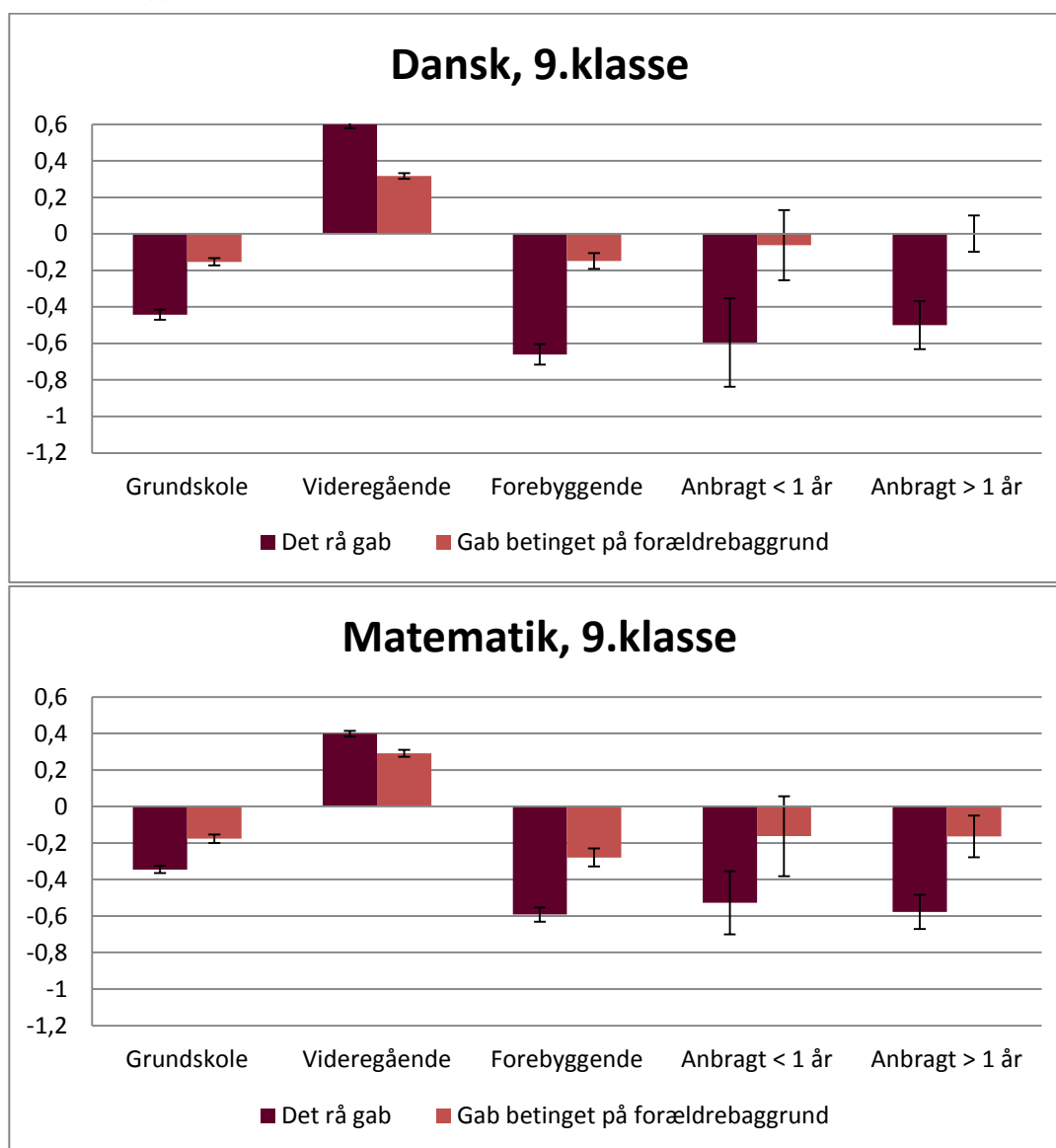




Billedet er nogenlunde det samme som for de nationale test i dansk; en stor del af kundskabsgabet opdelt på morens uddannelse forsvinder - faktisk i endnu større grad for matematik end for dansk - og ligeså for børn, der har modtaget foranstaltninger. Kundskabsgabet for børn, der har været anbragt uden for hjemmet i mere end et år, forklares helt af forældrenes karakteristika. Børn, som modtager en forebyggende foranstaltning, klarer sig også dårligere i matematik end andre børn med samme baggrundskarakteristika. Når der er korrigeret for individuel forældrebaggrund betyder skolekarakteristika ikke særligt meget for kundskabsgabene.

Figur 3-18 viser tilsvarende resultater for folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik i skoleåret 2010-11.

Figur 3-18: Kundskabsgab ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik i skoleåret 2010-11 med korrektion for baggrundsfaktorer.



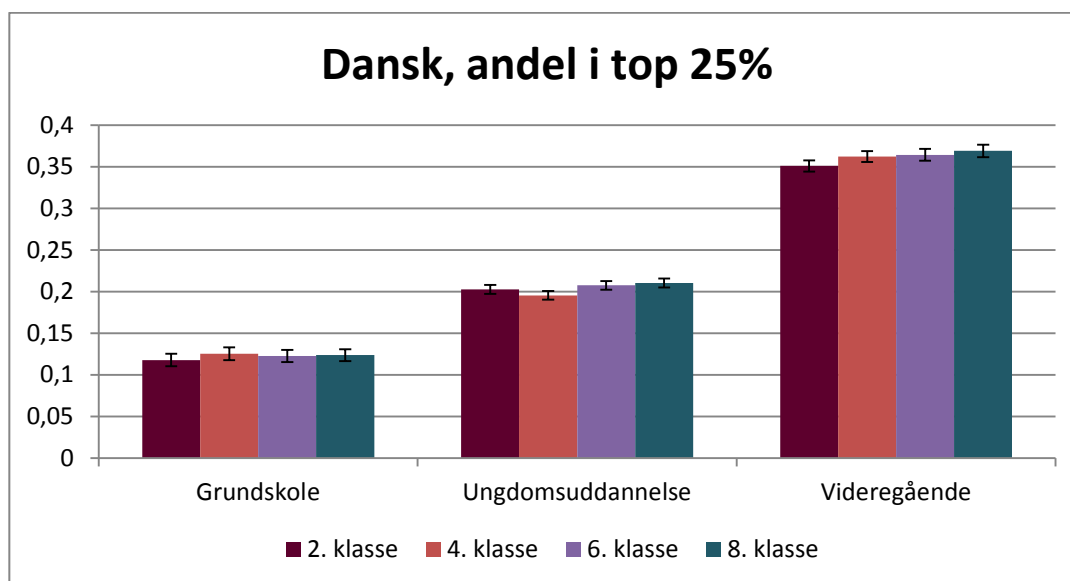
Igen ses, at en stor del af kundskabsgabet forsvinder, når der kontrolleres for forældrenes karakteristika. Mønsteret er således helt konsistent i forhold til tendensen fra analyserne af de nationale test.

3.3.3 Analyse 3: Mønsterbrydere

Denne analyse belyser andelen af mønsterbrydere i de nationale test og i afgangsprøve-karaktererne i dansk og matematik. Mønsterbrydere defineres som personer i en af de to mål-grupper, som klarer sig så godt i en test, at de ligger i den bedste fjerdedel.

I figur 3-19 vises andelen af elever, som klarer sig så godt, at de ligger i den bedste fjerdedel i de nationale test i dansk, opdelt på moderens højest fuldførte uddannelse.

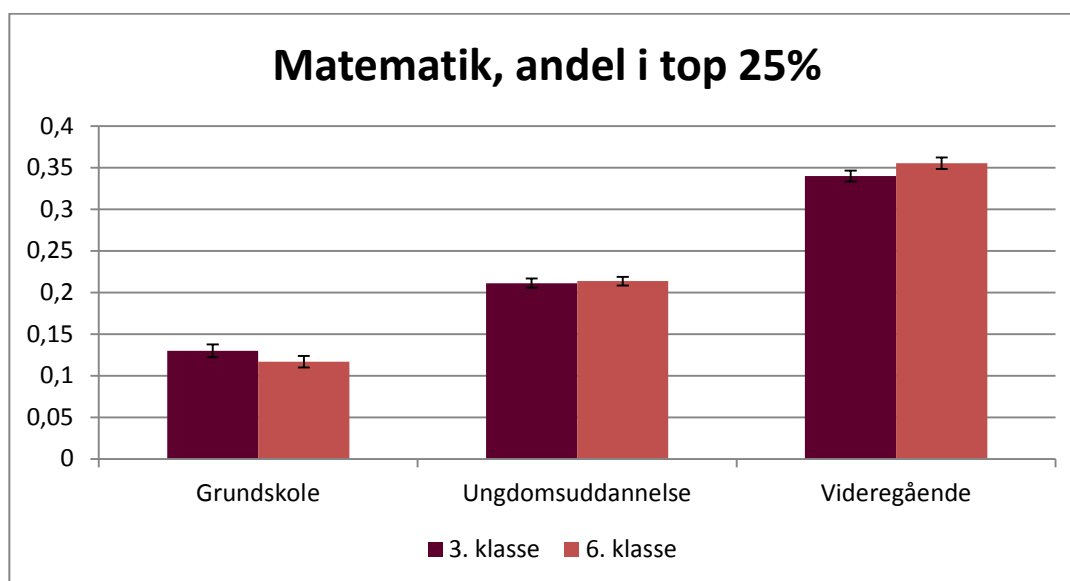
Figur 3-19: Andel elever i nationale test i dansk, der ligger i den bedste fjerdedel, opdelt på mors uddannelse



Mønsterbryderne betegnes som elever fra familier, hvor moren ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen. Hvis disse børn fordelte sig kundskabsmæssigt som andre børn, skulle der ligge 25 % i den bedste fjerdedel i alle grupper. Blandt elever med mødre, som kun har en grundskoleuddannelse, ligger andelen af mønsterbrydere i dansk nogenlunde konstant igennem skoletiden på omkring 12 %.

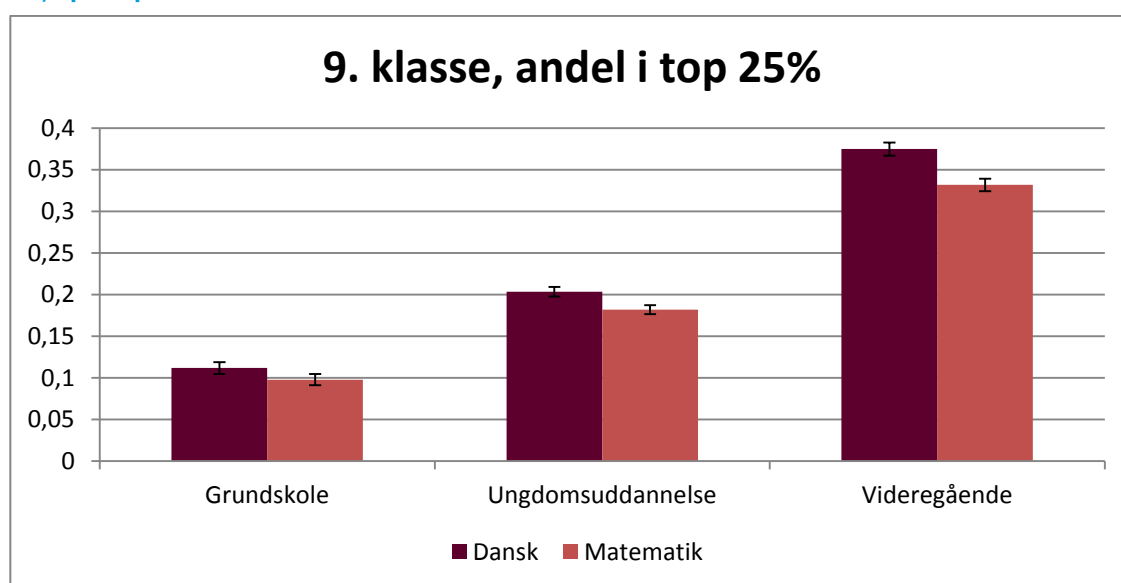
Ses i stedet på de nationale test i matematik i figur 3-20 er der igen omkring 12-13 % mønsterbrydere blandt elever, hvis mødre har en grundskoleuddannelse

Figur 3-20: Andel elever i nationale test i matematik, der ligger i den bedste fjerdedel, opdelt på mors uddannelse



Figur 3-21 viser andelen af elever i den bedste fjerdedel ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik, opdelt på mors uddannelse.

Figur 3-21: Andel elever i folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik, der ligger i den bedste fjerdedel, opdelt på mors uddannelse.



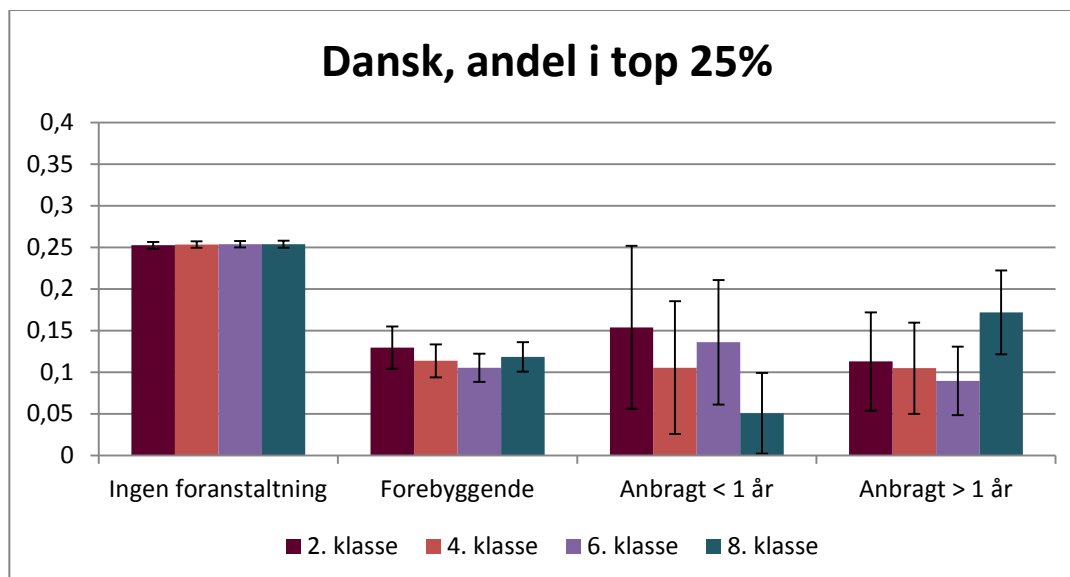
Bemærk: I matematikfiguren er der en stor andel lige på kvartilafgrænsningen, hvilket indebærer, at der i figuren betragtes andelen i top 22,32% i stedet for top 25%.

Ved afgangsprøven i dansk er der kun omkring 11% mønsterbrydere for børn af mødre med en grundskoleuddannelse. Det er en andel færre end i 8. klassetesten. I matematik er der omkring 10% mønsterbrydere, hvilket igen er lidt færre end ved testen i 6. klasse. Dog er det ikke sikkert, at afgangsprøvens karakterer kan sammenlignes med resultaterne for de nationale tests.

Det ser altså ud til, at der generelt ikke bliver flere mønsterbrydere, jo ældre børnene bliver. I matematik bliver der færre. Dette kan afspejle, at det bliver sværere at være mønsterbrydere, når pensum bliver mere komplekst, men det kan også afspejle, at der bliver mindre usikkerhed i test-resultaterne, jo ældre børnene bliver, således at det observerede fald i andelen af mønsterbrydere skyldes en forskel mellem målte og faktiske kompetencer.

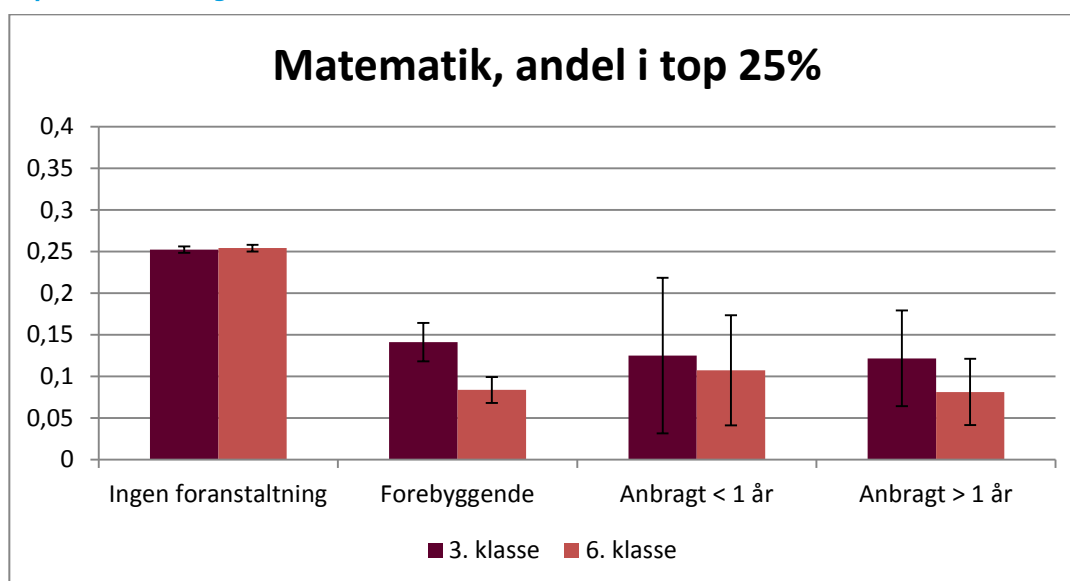
I figur 3-22 vises andelen af elever i den bedste fjerdele i de nationale test i dansk i skoleåret 2010-11 opdelt på foranstaltning.

Figur 3-22: Andelen af elever i den bedste fjerdele i de nationale test i dansk i skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



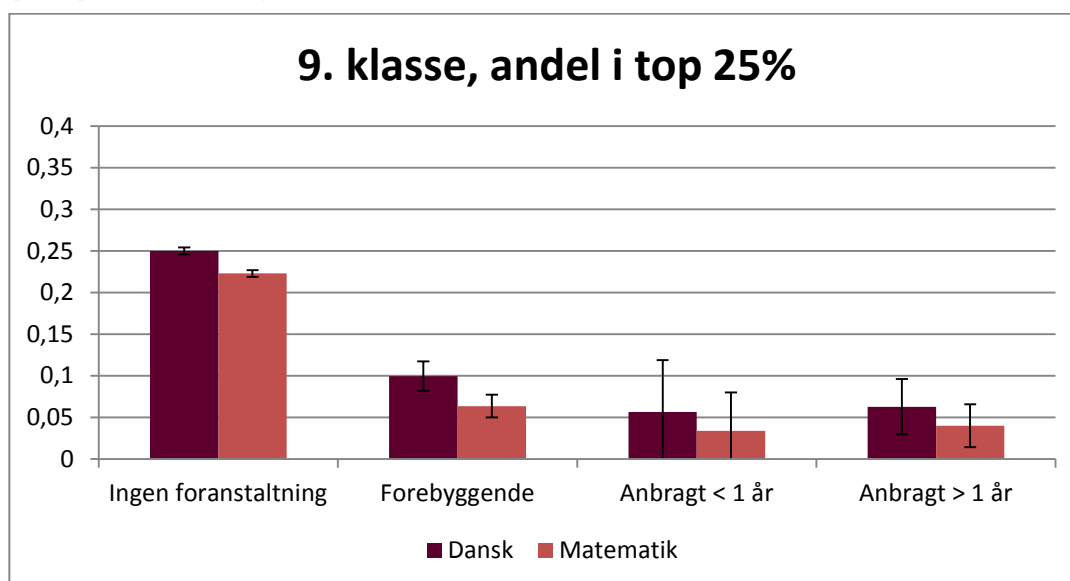
Også blandt udsatte børn er andelen af mønsterbrydere nede omkring 10-12%, måske med en svag tendens til fald i løbet af skoletiden. Forskellene mellem børn i forskellige former for foranstaltninger er dog ikke statistisk signifikante. Ses i stedet på nationale test i matematik i figur 3-23, ses tendensen til færre mønsterbrydere i løbet af skoletiden mere tydeligt. Den falder fra 10-14% til 6-9% fra 3. til 6. klasse. Bemærk dog igen, at man skal være varsom med at tolke på dette, da der kan være tale om forskellige typer af børn, der modtager foranstaltninger tidligt og senere i barndommen. Analyse 5 fokuserer på dynamikken blandt mønsterbrydere.

Figur 3-23: Andelen af elever i den bedste fjerdedel i de nationale test i matematik i skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning



Figur 3-24 viser andelen i den bedste fjerdedel ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik i skoleåret 2010-11, opdelt på foranstaltning.

Figur 3-24: Andelen af elever i den bedste fjerdedel ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik, opdelt på foranstaltning



Bemærk: I matematik figuren er der en stor andel lige på kvartilafrænsningen, hvilket indebærer, at der i figuren betragtes andelen i top 22,32% i stedet for top 25%.

I dansk ligger andelen af mønsterbrydere på 6-9%, mens den er nede på omkring 5% i matematik for børn, der har modtaget forebyggende foranstaltninger eller som har været anbragt uden for hjemmet. Også her observeres således en tendens til færre mønsterbrydere, jo ældre børnene bliver.

Mønsterbrydere og forældrebaggrund

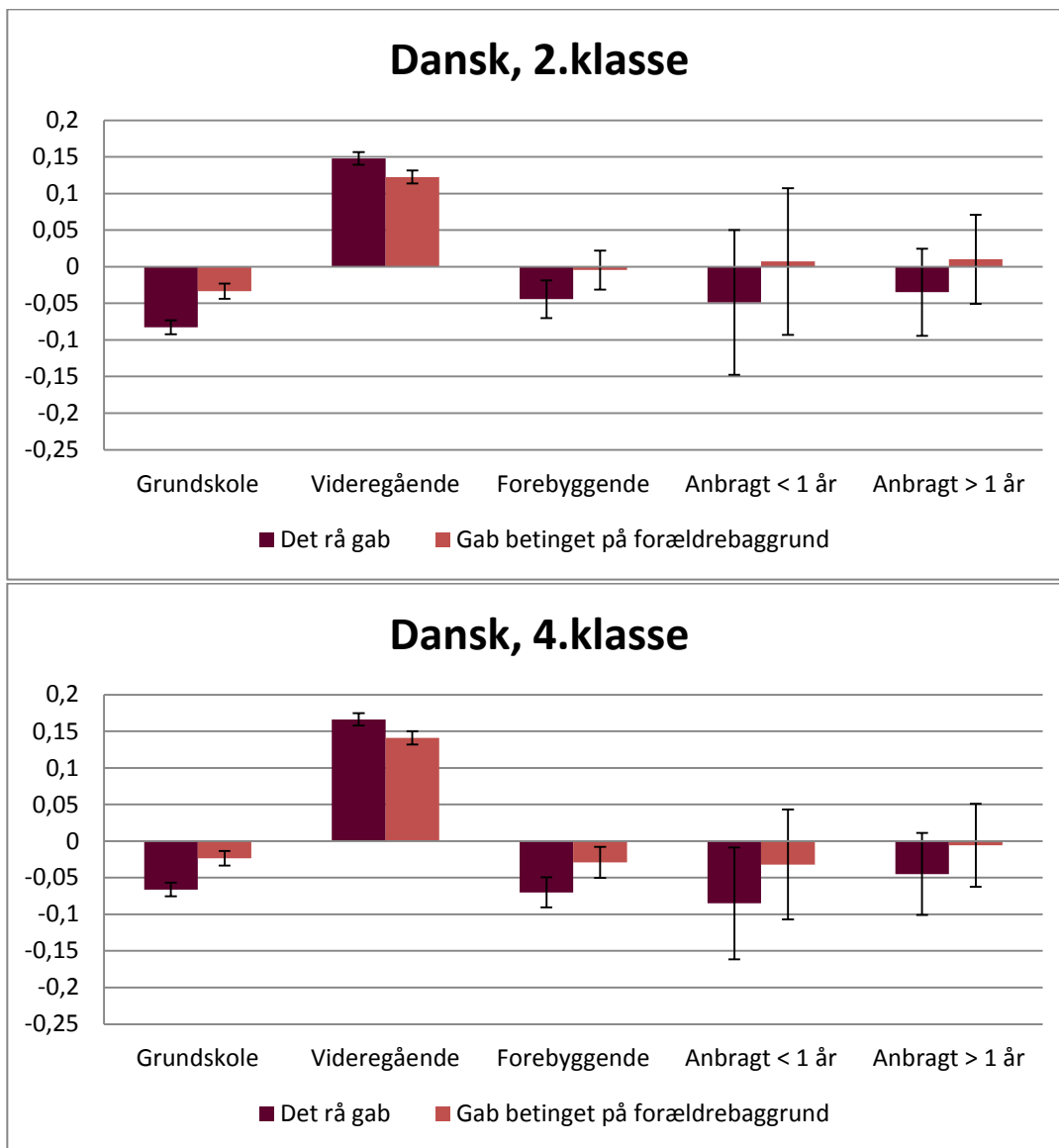
I analyse 5 vil vi undersøge persistensen blandt mønsterbrydere, altså hvorvidt de, som var mønsterbrydere i fx 2. klasse, også er det 2 eller 4 år senere, og i hvilket omfang der kommer nye mønsterbrydere til.

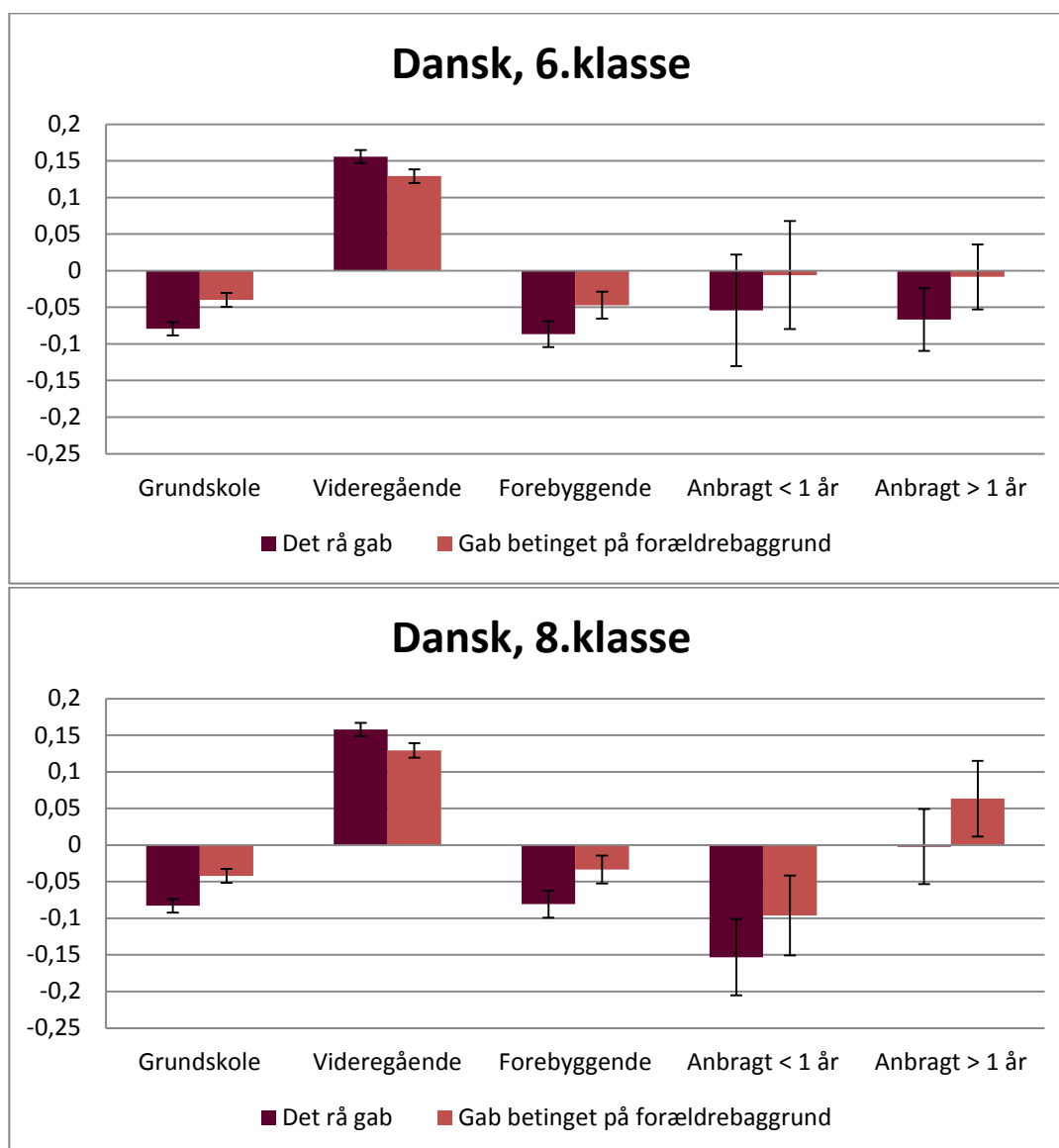
I det følgende undersøges, som i analyse 2, i hvilket omfang tendensen til at klare sig fagligt godt i skolen kan forklares ved at inkludere baggrundsvariable. Som i analyse 2 anvendes fire sæt af forklarende variable, og det er samme fire sæt af variable, der anvendes. Fortolkningen af koefficienterne er som i analyse 2, altså at foranstaltningskoefficienterne angiver, hvor meget større eller mindre andelen af mønsterbrydere er blandt fx anbragte børn i forhold til ikke anbragte, givet morens uddannelsesniveau. Ydermere udgøres referencegruppen blandt uddannelsesniveauer af ungdomsuddannelse, så alle forskelle ses i forhold hertil. I figurerne neden for vises kun de rå andele af mønsterbrydere og korrektionen for egne og forældres baggrundsvariable. Model 3 og 4, som på forskellig vis forsøger at korrigere for skolesammensætning og - effekter er ikke vist. De bidrager igen ikke med særlig megen forklaringskraft, når det kommer til at forklare forskellene i andelen af mønsterbrydere.

Resultaterne vedrørende mønsterbrydere i de nationale test i dansk i skoleåret 2010-11 vises i figur 3-25. Som angivet ovenfor er fortolkningen af parametrene nu en anden. Resultatet for 2. klasse viser, at der blandt børn, hvor moren har en grundskoleuddannelse, er knap 10% færre som scorer i top 25% og dermed kan karakteriseres som mønsterbrydere, end der er blandt børn, hvis mor har en ungdomsuddannelse. Efter at der korrigeres for barnets og forældrenes baggrundskaraktistika forsvinder en del af denne forskel – det vil sige, at den lavere tendens til at være mønsterbryder i denne gruppe i et vist omfang kan forklares af disse karakteristika. Børn af forældre med en videregående uddannelse er til gengæld langt mere tilbøjelige til at score i den bedste fjerdedel, og denne forskel ser ikke ud til at forklares væk i nær samme omfang.

Spørgsmålet om, hvorvidt mønsterbrydning kan forklares afhænger således af, hvem vi gerne vil forklare det i forhold til – hvem vores referencegruppe er.

Figur 3-25: Andelen af elever i den bedste fjerde i de nationale test i dansk i skoleåret 2010-11, korrigeret for baggrundsvARIABLE



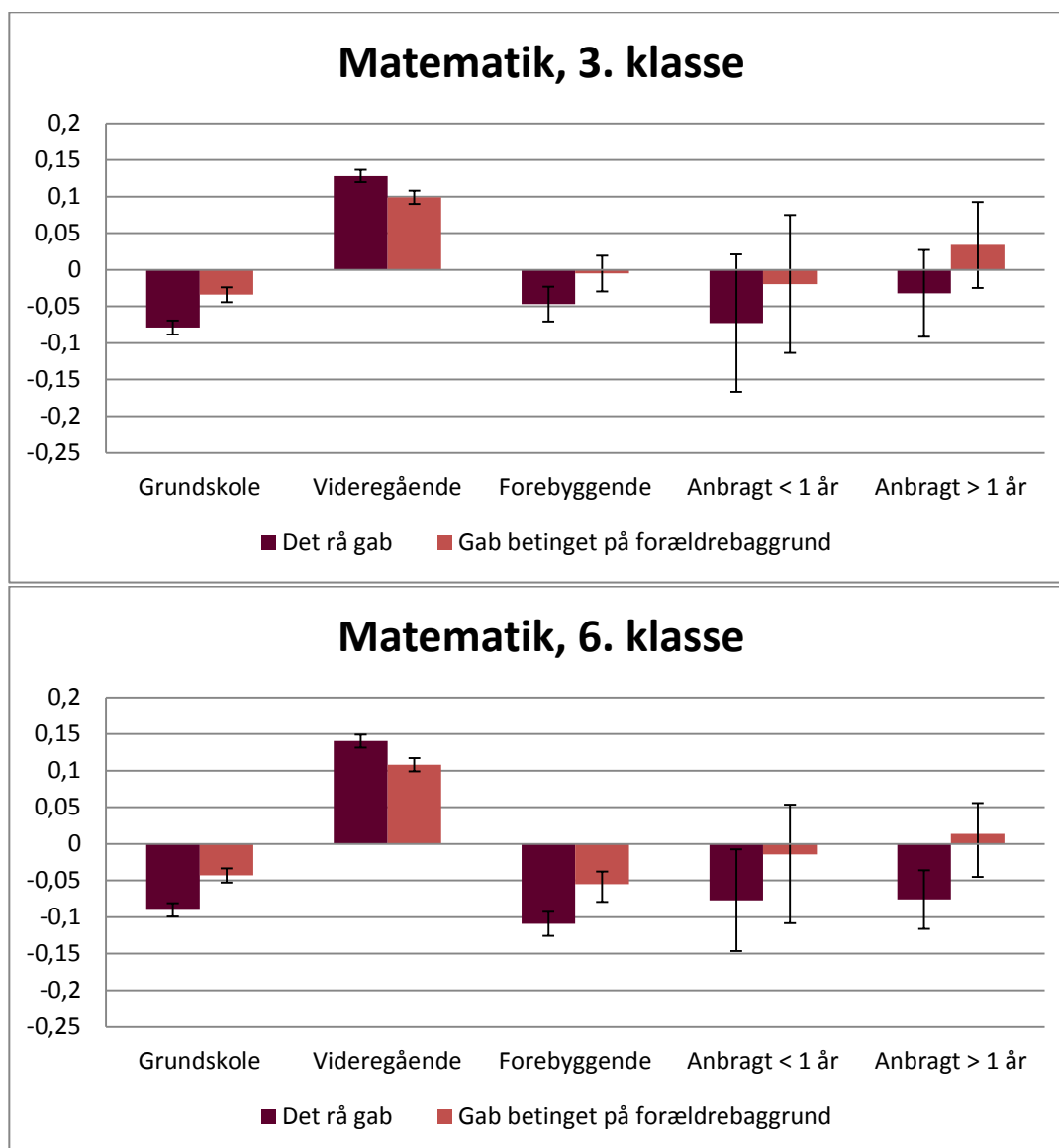


Også blandt mønsterbrydere ses det, at anbragte børn overordnet udgør ca. samme andel som andre børn med forældre med samme uddannelsesniveau. I dansk i 8. klasse klarer børn, der har været anbragt i længere tid, sig bedre end "forventet", mens børn som modtager en forebyggende foranstaltning fortsat har færre mønsterbrydere i 4. klasse og opefter, end vi kan forklare med forældre og egne karakteristika.

To andre tendenser kan noteres; for det første er der stadig en tendens til færre mønsterbrydere i de større klasser, og for det andet kan skolekarakteristika (ikke vist i figuren), ganske som i analyse 2, ikke bidrage med særlig megen ekstra forklaringskraft i forhold til at forklare tendensen til mønsterbrydning.

Figur 3-26 viser resultaterne vedrørende mønsterbrydere i de nationale test i matematik i skoleåret 2010-11.

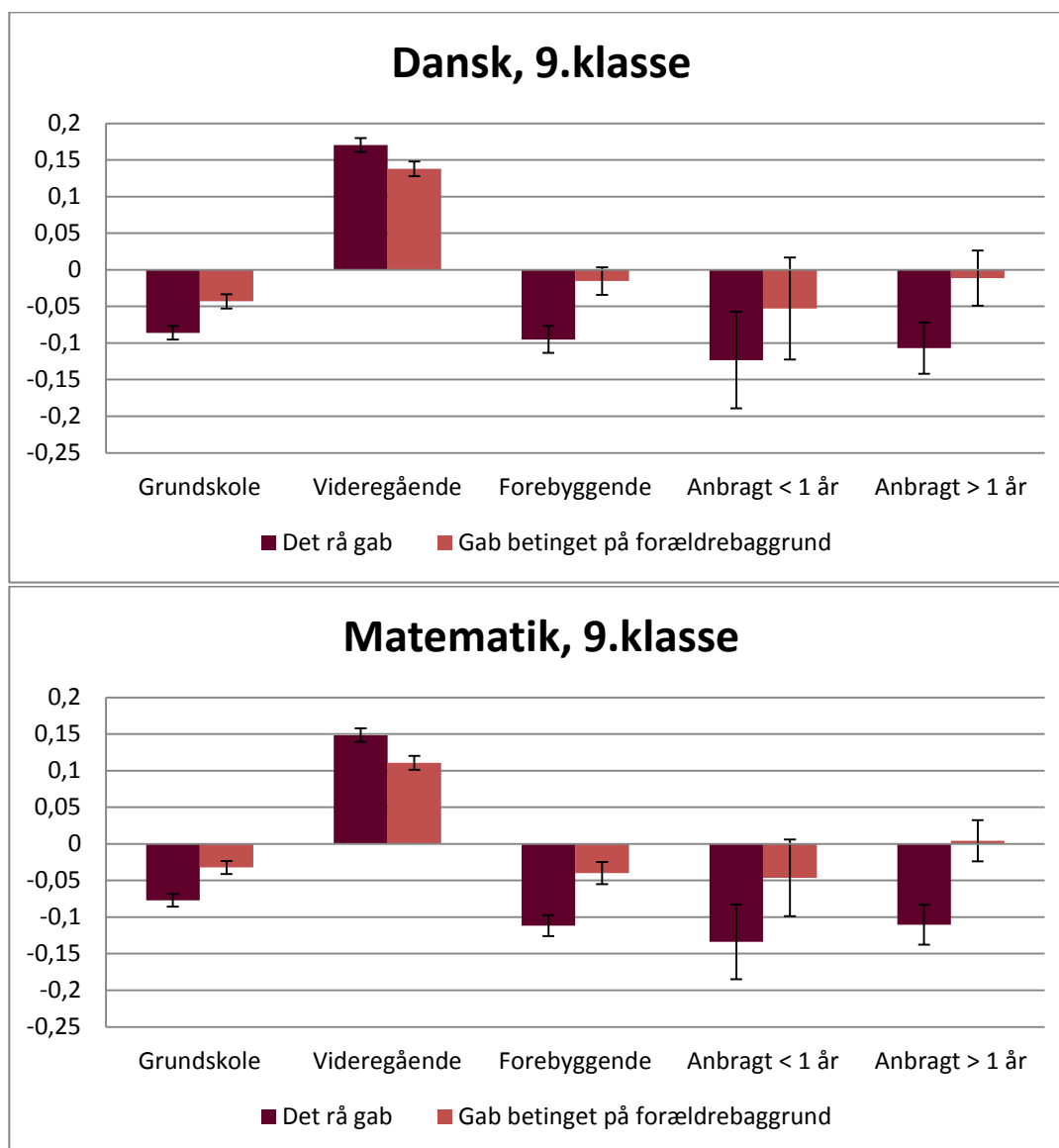
Figur 3-26: Andelen af elever i den bedste fjerdedel i de nationale test i matematik i skoleåret 2010-11, korrigeret for baggrundvariable



Igen ses, at det faktisk er muligt at forklare en stor del af underhyppigheden til at score i den bedste fjerdedel – og dermed være mønsterbryder – med forældrebaggrund. Der er igen færre mønsterbrydere i de ældre klasser. I matematik i 6. klasse er der færre mønsterbrydere blandt børn, som modtager en forebyggende foranstaltning, mens baggrundskaraktistika forklarer de færre mønsterbrydere hos anbragte børn.

Figur 3-27 ser endelig på resultaterne hvad angår mønsterbrydere ved folkeskolens afgangsprøve i skoleåret 2010-11. Tendensen er som i figurerne for de nationale test: For børn af forældre med en grundskoleuddannelse reduceres underhyppigheden i forhold til at ligge i den bedste fjerdedel kraftigt, når der korrigeres for forældrebaggrund.

Figur 3-27: Andelen af elever i den bedste fjerdel ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik i skoleåret 2010-11, korrejeret for baggrundsvariable



3.3.4 Analyse 4: Udviklingen i kundskabsgabet

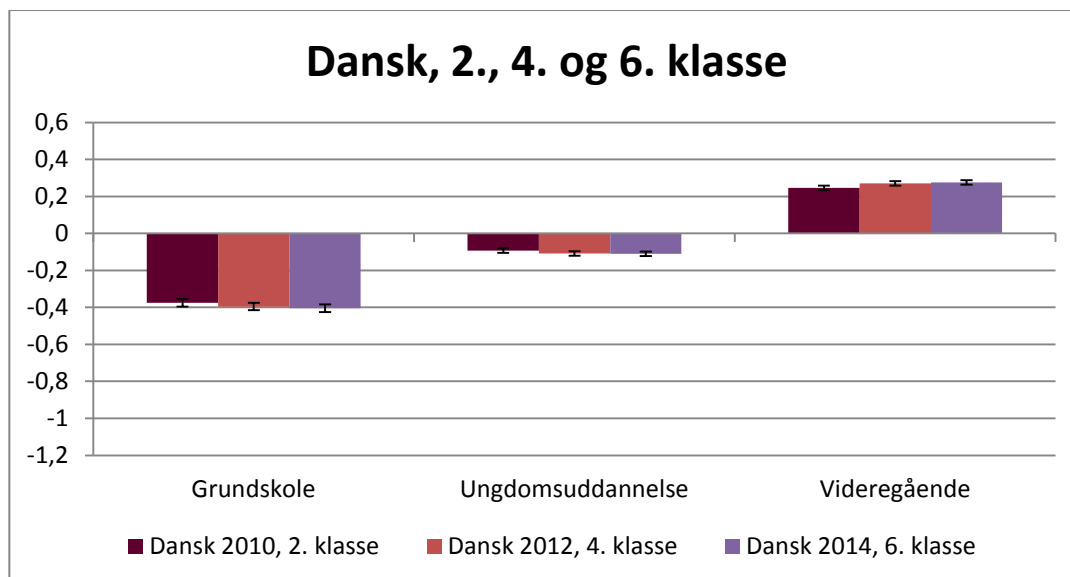
I de foregående analyser var fokus på et enkelt skoleår, og kundskabsgabet og elevfraværet blev analyseret i dette år for forskellige børn på forskellige klassetrin. De følgende analyser betragter udviklingen over tid i kundskabsgabet for de børn, som i det første år med nationale test (skoleåret 2009-10) var udsatte eller havde svag socioøkonomisk baggrund. Vi udnytter den mulighed, der ligger i at en elev både har taget nationale test i dansk i 2. klasse, i 4. klasse og i 6. klasse, i 4. klasse, 6. klasse og i 8. klasse, eller i 6. klasse, 8. klasse og afgangsprøven i dansk i 9. klasse. Ligeledes er der elever, som har taget nationale test i matematik i 3. klasse og igen i 6. klasse, eller i 6. klasse og igen i 9. classes afgangsprøve. Derfor er det muligt at følge den samme elev over tid.

Først dokumenteres udviklingen i børnenes kundskabsgab over tid. Dernæst undersøges i hvilket omfang udviklingen kan forklares af deres og forældrenes karakteristika samt skolens og kommunens karakteristika. I disse analyser har vi kun medtaget de børn, som har taget de nationale test (eller afgangsprøven) i alle de tre relevante år.

Udvikling i kundskabsgabet opdelt på moderens uddannelse

Figur 3-28 nedenfor viser udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn, der gik i 2. klasse i skoleåret 2009-10, i 2. klasse, 4. klasse (2012) og 6. klasse (2014), opdelt på morens uddannelse.

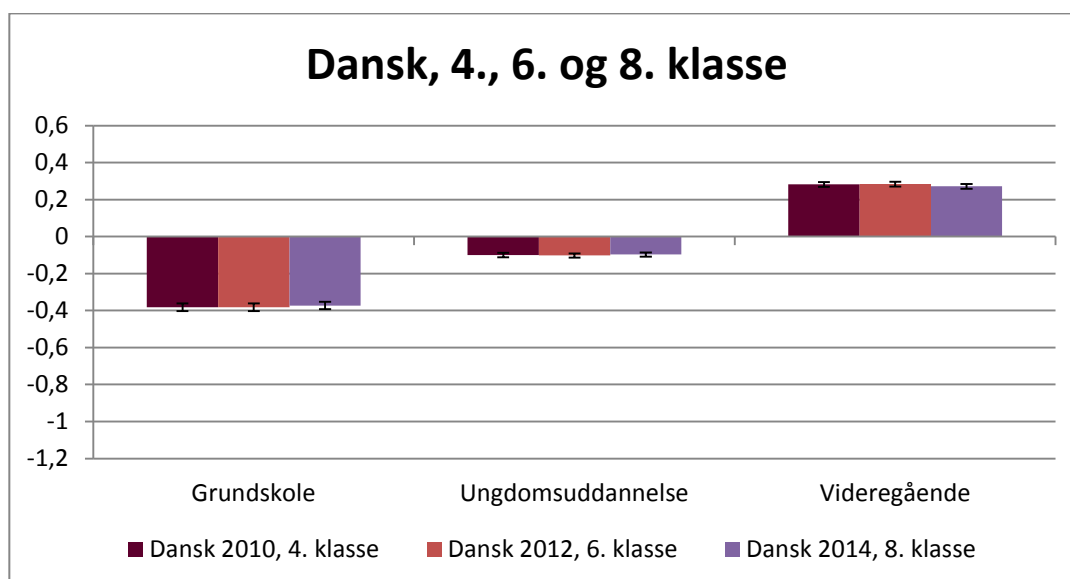
Figur 3-28: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 2. klasse i 2010, opdelt på morens uddannelse



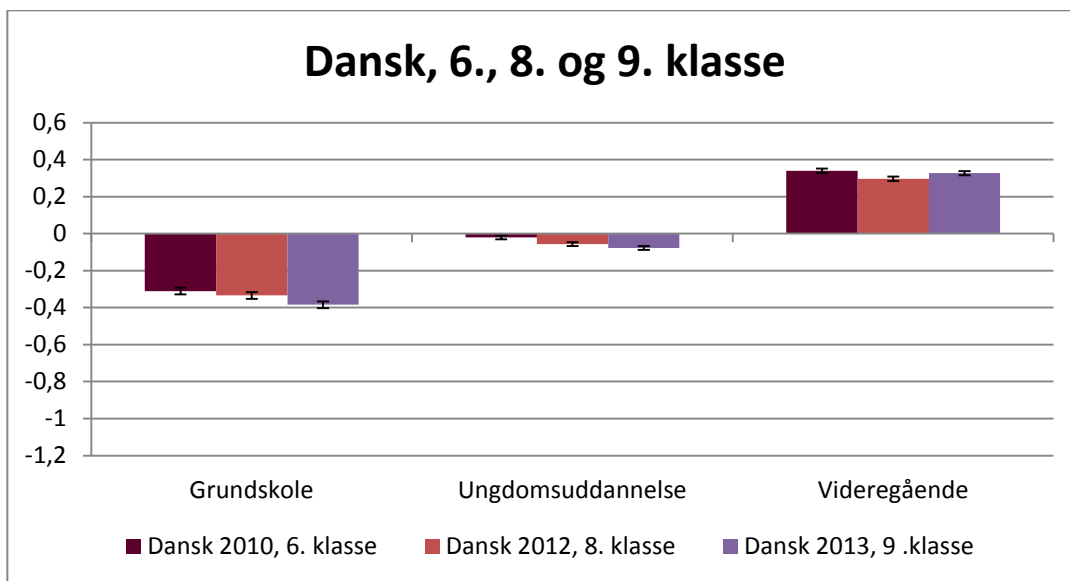
Det ses af figuren, at for disse børn ændres kundskabsgabet kun ganske marginalt fra test til test. Der er en svag tilbøjelighed til at gabet udvidedes for børn af mødre med en grundskoleuddannelse og for børn af forældre med videregående uddannelser (i positiv retning). Udviklingen over tid er dog ikke statistisk signifikant (illustreret ved at 95 % konfidensintervallerne overlapper).

Figur 3-29 og 3-30 nedenfor viser den tilsvarende udvikling for børn, der gik henholdsvis i 4. og 6. klasse i 2009-10. I den sidste figur er vist resultatet fra nationale test i 6. og 8. klasse og fra folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse.

Figur 3-29: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 4. klasse i 2010, opdelt på morens uddannelse



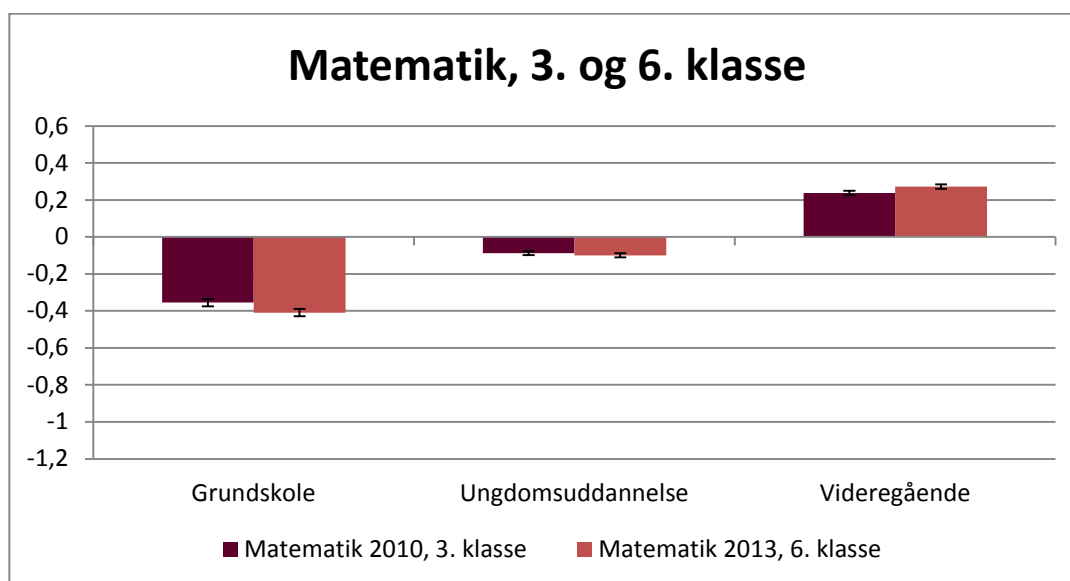
Figur 3-30: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 6. klasse i 2010, opdelt på morens uddannelse



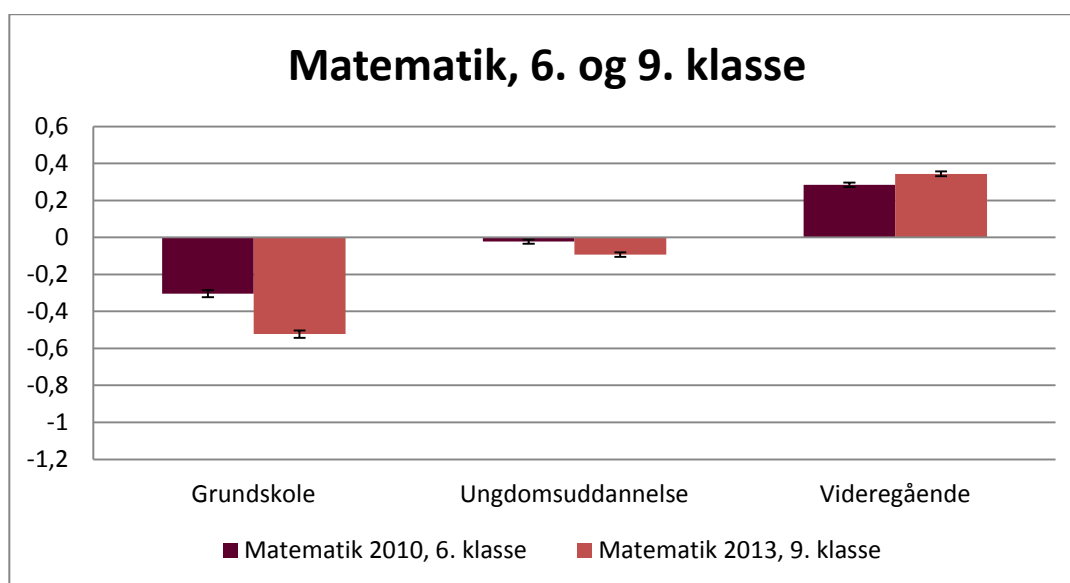
For elever, der gik i 4. klasse i 2010 ses, at kundskabsgabet er konstant over tid, mens det for elever i 6. klasse tenderer til at udvides en smule. Billedet er således ikke helt konsistent, men tendensen er, at kundskabsgabet i dansk ikke ændrer sig meget fra 2. klasse og frem, når børnene inddeles efter morens uddannelse.

Det samme gør sig ikke gældende, når der i stedet ses på udviklingen i matematikresultater i figur 3-31 og 3-32 nedenfor. Her er tendensen til en udvidelse af kundskabsgabet væsentligt tydeligere, især fra 6. til 9. klasse. Dette er en kontrast til analyserne tidligere i rapporten, hvor der sås på et tværsnit af elever, og hvor kundskabsgabet i matematik var mere konstant på tværs af klassetrin.

Figur 3-31: Udviklingen i kundskabsgabet i matematik for børn i 3. klasse i 2010, opdelt på morens uddannelse



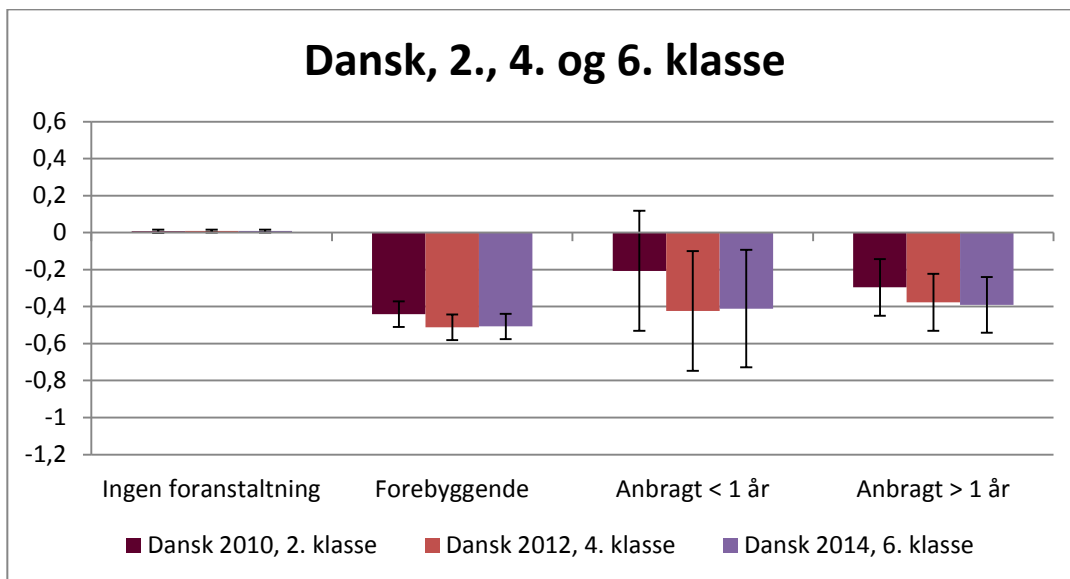
Figur 3-32: Udviklingen i kundskabsgabet i matematik for børn i 6. klasse i 2010, opdelt på morens uddannelse



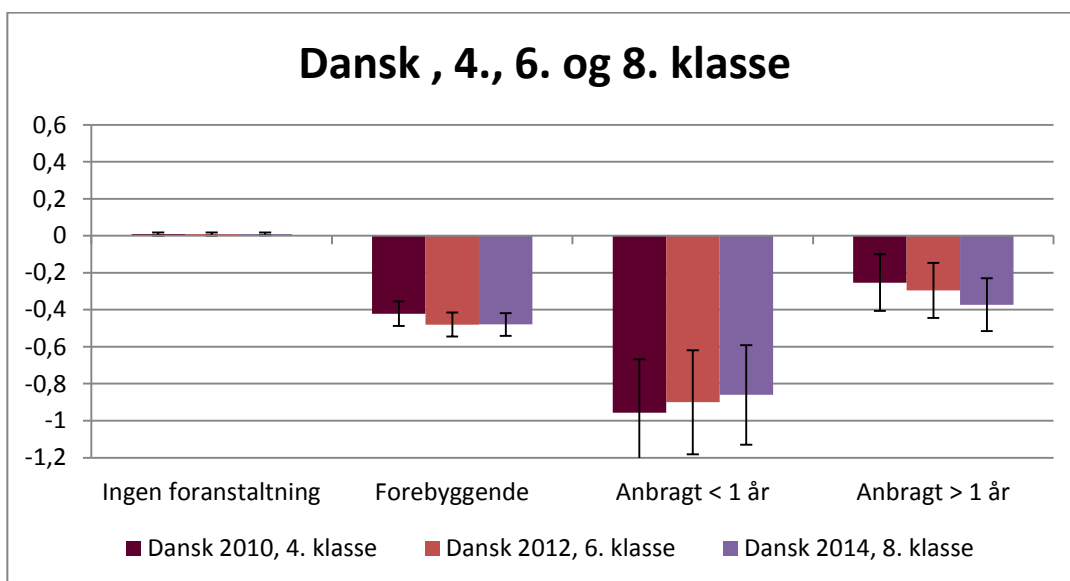
Udvikling i kundskabsgabet for udsatte børn

Nu opdeles børnene efter deres deltagelse i foranstaltninger modtaget i eller før skoleåret 2009-10, og så følges disse børns faglige udvikling i de senere klassetrin. Figur 3-33 til 3-35 viser deres kundskabsgab i dansk.

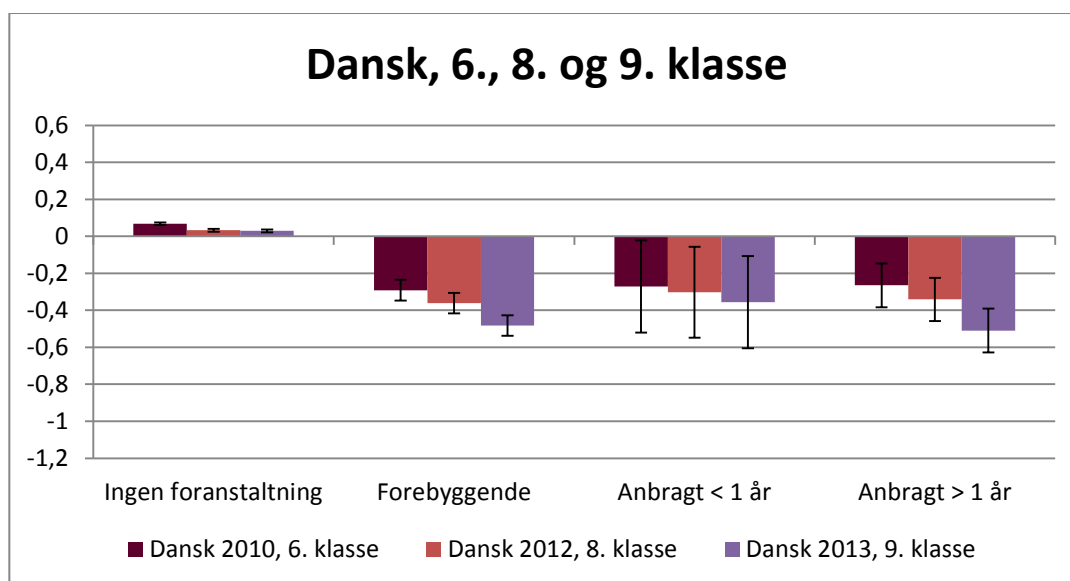
Figur 3-33: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 2. klasse i 2010, opdelt på foranstaltning



Figur 3-34: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 4. klasse i 2010, opdelt på foranstaltning



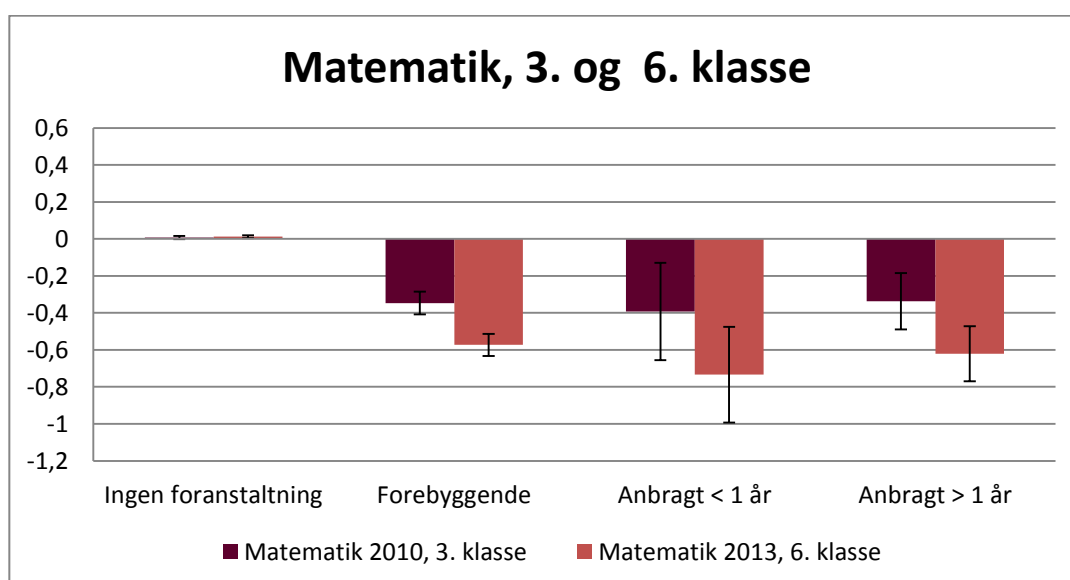
Figur 3-35: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn i 6. klasse i 2010, opdelt på foranstaltning



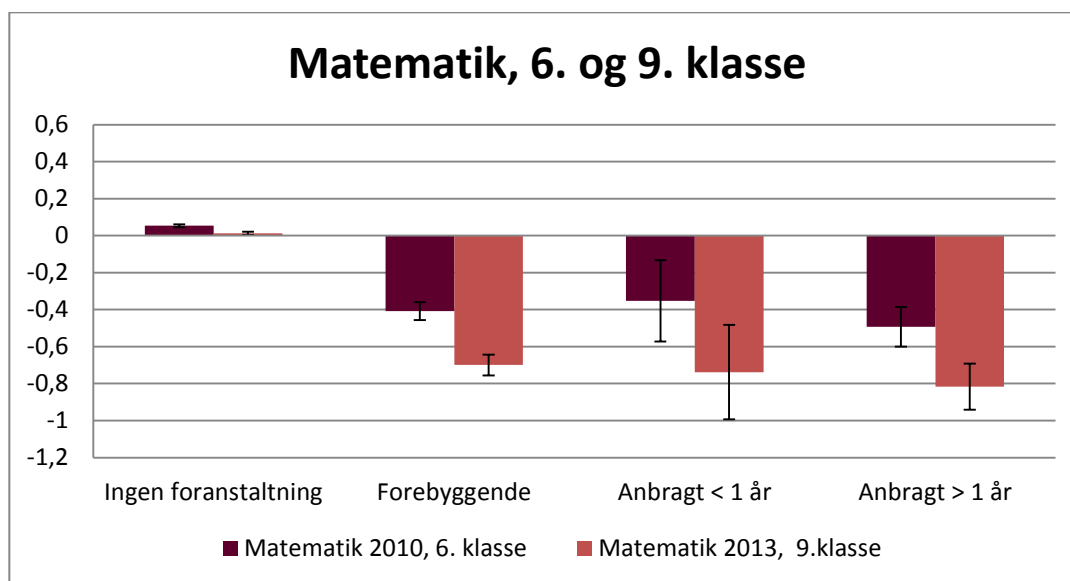
Her er tendensen rimeligt tydelig; kundskabsgabet forøges (med en enkelt undtagelse) over tid for børn, som modtager eller har modtaget en foranstaltning i skoleåret 2009-10. For børn anbragt mindre end 1 år er forskellene ikke signifikante, hovedsageligt på grund af et lille antal børn. For forebyggende foranstaltninger og børn, som har været anbragt mere end et år, er forskellene over tid også kun signifikante for børnene der i 2009-10 gik i 6. klasse.

Kundskabsgabene i matematik vises i figur 3-36 og 3-37 nedenfor.

Figur 3-36: Udviklingen i kundskabsgabet i matematik for børn i 3. klasse i 2010, opdelt på foranstaltning



Figur 3-37: Udviklingen i kundskabsgabet i matematik for børn i 3. klasse i 2010, opdelt på foranstaltning

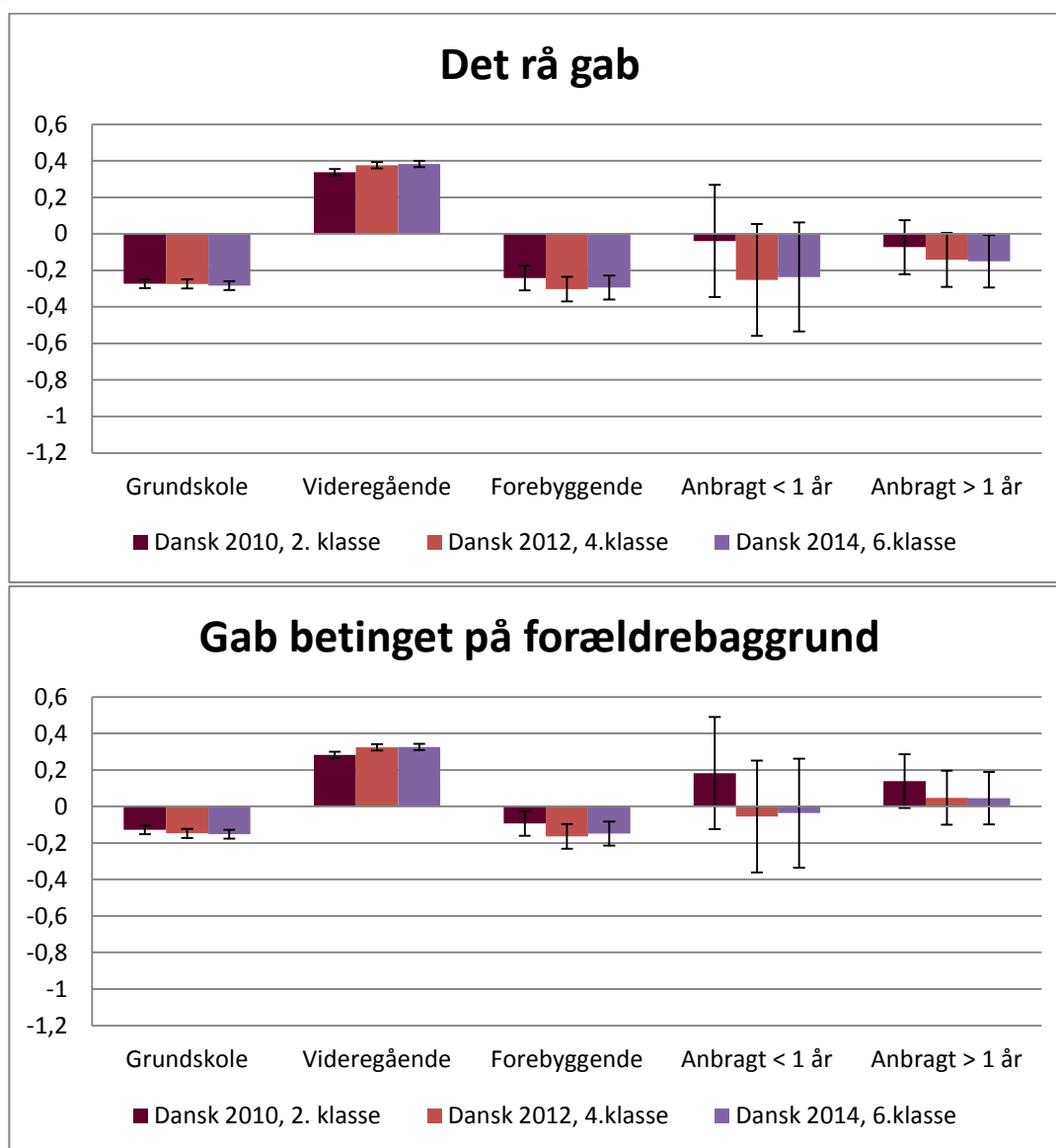


I matematik er tilbøjeligheden til udvidelser af kundskabsgabet over tid for børn, der i skoleåret 2009-10 modtager eller tidligere har modtaget en foranstaltning, endnu mere tydelig. Det ser således ud til, at kundskabsgabet næsten fordobles på en treårig periode, hvilket må siges at være ret drastisk. Den samme tendens til en udvidelse af gabet sås i tværseksanalyse i analyse 2, men her, hvor de samme børn følges over tid, er tilbøjeligheden langt mere udtalt. Det kan skyldes, at der er tale om en anden gruppe børn, idet vi her følger børn som eksempelvis har modtaget en foranstaltning inden 3. klasse, mens vi i tværseksanalyserne sammenligner børn, som har modtaget en foranstaltning inden 3. klasse med børn, som har modtaget en foranstaltning inden 6. klasse.

I det efterfølgende har vi, som i analyse 2 og 3, foretaget en række regressionsanalyser, hvor vi forsøger at forklare de rå kundskabsgab (model 1) ved hjælp af indikatorer for barnets egne og forældrenes karakteristika (model 2), karakteristika ved de øvrige forældre i skolen (model 3), og ved skole fixed effects (model 4). Modellerne 3 og 4 er igen udeladt af figurerne, da skolens sammensætning og skoleeffekterne ikke spiller den store rolle med hensyn til at forklare kundskabsgabet.

Figur 3-38 nedenfor viser udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn, der gik i 2. klasse i 2009-10. Den generelle tendens er præcis som i analyse 2, at en stor del af kundskabsgabene kan forklares ved hjælp af forældrenes baggrund. Tilbøjeligheden til et nogenlunde uændret – måske svagt stigende – kundskabsgab opdelt på morens uddannelse går igen. Tilsvarende ser vi også som i analyse 2, at kundskabsgabene for børn, der modtager eller har modtaget foranstaltninger, er tilbøjelig til helt at forsvinde, når der korrigeres for forældrebaggrund. Denne tendens er den samme for børn i 4. klasse og 6. klasse i dansk og tilsvarende i matematik. Derfor har vi valgt ikke at vise disse figurer i rapporten. Som vi også så tidligere, er det børn, som modtager en forebyggende indsats i hjemmet, der har de mest entydigt negative effekter på deres skoleresultater.

Figur 3-38: Udviklingen i kundskabsgabet i dansk for børn, der gik i 2. klasse i 2009-10, korrejeret for baggrundvariable.



3.3.5 Analyse 5: Mønsterbrydernes dynamik

Den femte analyse stiller skarpt på mønsterbrydernes dynamik. Der foretages for det første en dokumentation af, hvornår mønsterbryderne bliver mønsterbrydere. Denne analyse foretages ved at inddele 2. classes-børnene efter forældrenes socioøkonomiske baggrund. Dernæst ses på, hvordan de i startåret fordeler sig i de nationale test i en matrix. De fra den dårligst stillede socioøkonomiske baggrund, som fagligt ligger i den bedste fjerdedel, er mønsterbrydere allerede i udgangssituationen. Der ses dernæst ved hjælp af transitionsmatricer på, hvordan børnene i løbet af de næste to nationale test i dansk i 4. og 6. klasse bevæger sig mellem kvartiler, altså hvem der bliver mønsterbrydere hvornår, og hvem der holder op med at være det.

Tabel 3-2 viser, hvordan børnene i 2. klasse fordeler sig i forskellige kvartiler i den nationale test i dansk i skoleåret 2009-10, opdelt på morens uddannelse. Vi betragter kun de børn, som har taget både 2. klassestesten i 2010, 4. klassestesten i 2012 og 6. klassestesten i 2014. I tabellen er børnene inddelt efter morens uddannelse og efter, hvor de ligger i de nationale test i 2. klasse. Således viser søjlen '<25', at 2607 (ud af 6497) børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse,

scorer blandt de dårligste 25%, mens søjlen '>75' viser, at 829 børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse, scorede blandt de bedste 25%.

Tabel 3-2: Kvartil-inddeling af børn i nationale test i dansk i 2. klasse, skoleåret 2009-10, opdelt på morens uddannelse

	Dansk 2010, 2. klasse				Total
	Percentil				
	<25	25-50	50-75	>75	
Videregående	2932	3947	4918	6247	18044
Ungdomsuddannelse	5254	5184	4723	3901	19062
Grundskole	2607	1757	1304	829	6497
Total ¹¹	11032	11033	11032	11033	44130

Som det ses, er der blandt børn, hvis mor har en videregående uddannelse, en tendens til at score højt, og godt en tredjedel ligger i den samlet set bedste fjerdedel. Modsat for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse, er der en overvægt som ligger i den laveste fjerdedel i de nationale test, mens kun omkring 13% ligger i den bedste fjerdedel og dermed kan karakteriseres som mønsterbrydere. Samlet set ligger omkring en tredjedel af disse børn i den bedste halvdel.

I den nedenstående tabel 3-3 ser vi på de 6497 børn, hvis mor har en grundskole uddannelse og følger, hvordan de klarer sig i 4. classes nationale test.

¹¹ Bemærk at totalen her også omfatter de få børn, hvor der ikke findes nogen oplysninger om forældrenes uddannelse.

Tabel 3-3: Udviklingen i nationale test i dansk fra 2. til 4. klasse for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse.

Dansk 2010, 2. klasse <i>Grundskole</i>		Dansk 2012, 4. klasse				Total
		Kvartil				
		<25	25-50	50-75	>75	
>75		34	124	259	412	829
		4,10%	14,96%	31,24%	49,70%	100%
50-75		187	407	467	243	1304
		14,34%	31,21%	35,81%	18,63%	100%
25-50		620	682	355	100	1757
		35,29%	38,82%	20,20%	5,69%	100%
<25		1850	552	157	48	2607
		70,96%	21,17%	6,02%	1,84%	100%
Total		2691	1765	1238	803	6497

I den første række finder man de 829 børn fra tabel 3-2, som var mønsterbrydere i 2. klasse. Rækken viser, hvordan disse fordeler sig kundskabsmæssigt i 4. klasse. Anden række viser de børn, som i 2. klasse lå i den næstbedste fjerdedel, 3. række de børn, som lå i den næstdårligste fjerdedel. Den fjerde række viser hvordan de børn, som allerede i 2. klasse lå i den dårligste fjerdedel, fordeler sig kundskabsmæssigt i 4. klasse.

Det ses, at blandt de 829 børn, som var mønsterbrydere i 2.klasse, er det kun omkring halvdelen, der stadig er det i 4. klasse. En lille tredjedel af dem er røget ned i den næstbedste kvartil, mens de sidste knap 20% er røget ned i den dårligste halvdel. Omvendt er kun 8% af de børn, som scorede i den dårligste fjerdedel i 2. klasse, røget op blandt den bedste halvdel i 4. klasse.

Det at være mønsterbryder er således ikke noget permanent fænomen for alle børn. Samtidig er der en tendens til, at der i 4. klasse er færre mønsterbrydere (803), end der var i 2. klasse (829) blandt udsatte børn.

I tabel 3-4 ser vi på de samme børn i 6. klasse.

Tabel 3-4: Udviklingen i nationale test i dansk fra 2. til 6. klasse for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse.

Dansk 2010, 2. Klasse <i>Grundskole</i>		Dansk 2014, 6. klasse				Total
		Kvartil				
		<25	25-50	50-75	>75	
>75		39	147	260	383	829
		4,70%	17,73%	31,36%	46,20%	100%
50-75		230	423	421	230	1304
		17,64%	32,44%	32,29%	17,64%	100%
25-50		685	601	356	115	1757
		38,99%	34,21%	20,26%	6,55%	100%
<25		1793	552	201	61	2607
		68,78%	21,17%	7,71%	2,34%	100%
Total		2747	1723	1238	789	6497

Igen ses, at kun knap halvdelen af de børn, som i 2. klasse var mønsterbrydere, stadig er det i 6. klasse. Bevægelsesmønsteret ligner meget det vi så fra 2. til 4. klasse, hvilket kunne tyde på, at positionen i fordelingen er låst fast fra 4. til 6. klasse. Sådan forholder det sig imidlertid ikke, hvilket kan ses i tabel 3-5, hvor der ses på bevægelsen fra 4. til 6. klasse.

Tabel 3-5: Udviklingen i nationale test i dansk fra 4. til 6. klasse for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse.

Dansk 2012, 4. klasse <i>Grundskole</i>		Dansk 2014, 6. klasse				Total
		Kvartil				
		<25	25-50	50-75	>75	
	>75	32	95	246	430	803
		3,99%	11,83%	30,64%	53,55%	100%
	50-75	118	395	496	229	1238
		9,53%	31,91%	40,06%	18,50%	100%
	25-50	569	729	374	93	1765
		32,24%	41,30%	21,19%	5,27%	100%
	<25	2028	504	122	37	2691
		75,36%	18,73%	4,53%	1,37%	100%
Total		2747	1723	1238	789	6497
pct		121,12%	103,77%	96,42%	78,69%	

Her er der ganske vist mindre mobilitet end fra 2. til 4. klasse, men mobiliteten er dog stadig betragtelig.

Tilsvarende analyser er foretaget for 4. klasse i 2009-10, som er fulgt til og med de nationale test i 8. klasse i 2014. Her er tendensen den samme til, at der er forholdsvist stor mobilitet, mens andelen af mønsterbrydere er nogenlunde den samme i 4. som i 8. klasse. Disse resultater er ikke vist.

Nedenfor i tabel 3-6 og 3-7 vises udviklingen i resultaterne fra nationale test i dansk i 6. klasse i 2010, 8. klassestesten i 2012, og folkeskolens afgangsprøve i dansk i 2013.

Tabel 3-6: Udviklingen i nationale test i dansk fra 6. til 8. klasse for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse.

Dansk 2010, 6. klasse <i>Grundskole</i>		Dansk 2012, 8. klasse				Total
		Kvartil				
		<25	25-50	50-75	>75	
>75		25	90	310	479	904
		2,77%	9,96%	34,29%	52,99%	100%
50-75		147	470	520	258	1395
		10,54%	33,69%	37,28%	18,49%	100%
25-50		599	775	390	127	1891
		31,68%	40,98%	20,62%	6,72%	100%
<25		2199	559	132	51	2941
		74,77%	19,01%	4,49%	1,73%	100%
Total		2970	1894	1352	915	7131
Pct		119,75%	103,64%	96,68%	79,93%	

Tabel 3-7: Udviklingen i nationale test i dansk fra 6. til (folkeskolens afgangsprøve i) 9. klasse for børn, hvis mor har en grundskoleuddannelse.

Dansk 2010, 6. klasse <i>Grundskole</i>		Dansk 2013, 9. klasse				Total
		Kvartil				
		<25	25-50	50-75	>75	
>75		41	177	301	385	904
		4,54%	19,58%	33,30%	42,59%	100%
50-75		223	459	465	248	1395
		15,99%	32,90%	33,33%	17,78%	100%
25-50		681	683	400	127	1891
		36,01%	36,12%	21,15%	6,72%	100%
<25		2070	663	191	17	2941
		70,38%	22,54%	6,49%	0,58%	100%
Total		3015	1982	1357	777	7131
pct.		126,92%	111,14%	94,28%	67,66%	

I 6. og 8. klasse er antallet af mønsterbrydere nogenlunde konstant, mens det er væsentligt lavere ved folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse. For sidstnævnte er der heller ikke tale om samme type af test, så sidstnævnte resultat er usikkert. Kvalitativt er mobilitetsmønstrene de samme som i foregående analyser.

Vi har også set på fordelingen og mobiliteten i matematiktestene (ikke medtaget i rapporten), og her er tendenserne de samme. Der er lidt færre mønsterbrydere i de større klasser, men mobiliteten er stadig rimeligt høj.

Sammenfattende om analyse 5 kan man således konkludere, at der findes mønsterbrydere blandt børn med svag socioøkonomisk baggrund, at der bliver lidt færre af dem i løbet af skoletiden, og at mobiliteten mellem kvartilerne er relativt høj, mens der på den anden side ikke er den store mobilitet, hvis der ses på større spring i fordelingen, især ikke i opadgående retning. Det førstnævnte kan skyldes to forhold. Dels kan stor mobilitet på tværs af kvartilgrænser skyldes, at der er målefejl i de nationale test forstået på den måde, at de jo måler kundskaber *på dagen*, og

dette kan afspejle andet end det faktiske faglige niveau, idet også indsats, helbred, humør og trivsel og mange andre ting kan spille ind på præstationen en given dag. Dette giver en tendens til øget mobilitet på tværs af enkelte kvartilgrænser. En anden mulighed er, at det faktisk lykkes for nogle børn at forbedre sig relativt til andre og modsat. Den målte mobilitet formodes at afspejle af begge dele.

Hvis dette holder stik, må man således konkludere, at nogle mønsterbrydere er det allerede i 2. klasse, mens der også skabes mønsterbrydere – dog ikke særligt mange – i løbet af skoletiden. Det ses endvidere yderst sjældent, at børn, som fagligt befinder sig i den laveste fjerdedel tidligt i skolealderen, senere rykker op i den bedste fjerdedel. To ud af tre eller flere af de børn, som allerede i 2. klasse ligger i den laveste kvartil, forbliver der i fremtidige målinger.

3.4 Delkonklusion

Udsatte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund klarer sig væsentligt dårligere i skolen end andre børn.

Forskellen er i vid udstrækning allerede til stede i 2. klasse, om end der er en meget svag tendens til at forskelle forstørres i løbet af skoletiden, især når det gælder matematik.

I forhold til børn, der modtager foranstaltninger, er det også sådan, at gabet udvides i løbet af skoletiden, om end de statiske analyser i analyse 1-3 ikke kan sige noget om, hvorvidt det skyldes, at forskellige typer børn modtager foranstaltninger i en tidlig og en lidt senere alder.

Kundskabsgabet er formentlig kraftigt undervurderet, hvis det antages, at det hovedsageligt er fagligt svage børn, der ikke tager testen eller går op til folkeskolens afgangsprøve.

En stor del af kundskabsgabet kan forklares af forældrenes baggrundskaraktistika, mens det ikke umiddelbart ser ud til at skolekaraktistika – i form af forældrenes gennemsnitlige baggrundskaraktistika på skolen eller andre skolekaraktistika – betyder alverden for kundskabsgabet.

Der er en tilbøjelighed til, at kundskabsgabene for en given årgang af skolebørn tenderer til at udvides i løbet af skoletiden. Det gælder i særlig stor grad for børn, der modtog foranstaltninger, og det gælder i særlig grad i matematik, mens kundskabsgabet i dansk er konstant for børn i familier med svag socioøkonomisk baggrund. Tendensen til udvidelse af kundskabsgabet for foranstaltningssbørnene forsvinder, når der korrigeres for forældrebaggrund.

I forhold til mønsterbrydning, forstået som tilbøjeligheden til at ligge i den bedste fjerdedel, så er der få mønsterbrydere blandt udsatte børn og også blandt børn med svag socioøkonomisk baggrund, og tendensen til at være mønsterbryder er lavere i de større klasser. Denne tendens ser dog også i vid udstrækning ud til at kunne forklares af forældrenes baggrundsvariable. Endvidere viser analysen af mønsterbrydernes dynamik, at der er mønsterbrydere allerede tidligt i skoletiden, og at rundt regnet halvdelen af de, som er det i en tidlig alder, vedbliver at være mønsterbrydere, mens der altså falder nogen fra i løbet af skoletiden; dog kommer næsten lige så mange nye mønsterbrydere til.

Børn, som anbringes uden for hjemmet, klarer sig fagligt på lige fod med andre børn af forældre med samme uddannelsesniveau, men kommer ofte fra socioøkonomisk svage familier og når ikke op på niveau med børn af forældre med videregående uddannelser.

Børn, som modtager en forebyggende indsats i hjemmet, klarer sig fagligt ringere end andre børn med samme forældrekaraktistika, og den forebyggende indsats afhjælper derfor ikke den negative faglige effekt af at vokse op i et udsat hjem. Selvom den forebyggende indsats er motiveret af hensynet til barnets trivsel, bør der være ekstra opmærksomhed på disse børns særlige

udsathed i forhold til deres skolepræstationer. Vores analyse tyder på, at forældrene ikke i tilstrækkelig grad kan støtte op om deres børns faglige udvikling.

I det omfang forældrebaggrund signalerer forældrenes mulighed for at hjælpe deres børn er det således muligt at interventioner kan bidrage til at afhjælpe eller kompensere for en svag forældrebaggrund.

Det, at de rå kundskabsgab tenderer til at vokse ret meget i løbet af skoletiden for en given årgang skolebørn, som har modtaget foranstaltninger efter servicelovens paragraf 52, indikerer et særligt akut behov for at hjælpe disse børn. Udvidelsen af dette rå kundskabsgab er størst for matematik.

4. VIDENSOPSAMLING

Anden del af opgaveløsningen er gennemførelse af en vidensopsamling, hvis formål er at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke redskaber, metoder og indsatser, der afprøves eller er afprøvet i den danske grundskole, implementeres med henblik på at skabe og/eller har effekter på det faglige niveau i læsning eller matematik for socialt udsatte elever eller elever med svag socioøkonomisk baggrund?

Udover at identificere nyere eller igangværende danske, skolerettede forsøgsprogrammer sigter vidensopsamlingen mod at give indsigt i dels **resultater** af nyere eller igangværende forsøgsprogrammer, dels **erfaringer** i relation til afprøvning og implementering af indsatserne, herunder væsentlige udfordringer og drivkræfter.

Vidensopsamlingen tager udgangspunkt i **to overordnede spor**: et systematisk litteraturstudie og et struktureret ekspertinterviewstudie. Litteraturstudiet bidrager til at kortlægge erfaringer og resultater fra *nyere afsluttede* danske forsøg, mens interviewundersøgelsen kortlægger erfaringer og (foreløbige) resultater fra *igangværende* danske forsøg.

Sporene er foregået parallelt, men bidrager samtidig hver især til gennemførelsen af det andet spor. For eksempel kan vi i ekspertinterviewene opfange resultater, der endnu ikke er publiceret, eller som ikke er indfanget af søgningen. Ligeledes har litteraturstudiet potentielt kunne medvirke til at identificere relevante forskere på området.

Figur 4-1: Oversigt over spor i vidensopsamlingen



Vidensopsamlingens genstandsfelt er afgrænset i boksen nedenfor.

Boks 4-1: Vidensopsamlingens begrebs- og emnemæssige afgrænsninger

Forsøg afgrænses til forsknings- og udviklingsprojekter, der afprøver metoder, redskaber og/eller indsatser rettet mod at forbedre det faglige niveau i læsning og matematik for socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund i grundskolen. Vidensopsamlingen vil klarlægge emner, hvor der allerede er etableret et solidt vidensgrundlag i dansk eller international sammenhæng, såvel som emner, der endnu ikke er systematisk afprøvet i den danske grundskole. Dette omfatter både inspirationsprogrammer, modelprogrammer og systematiske forsøgsprogrammer.

Nyere og igangværende danske forsøg afgrænses til forsknings- og udviklingsprojekter med emnemæssig relevans for vidensopsamlingen, der er afsluttet i perioden fra januar 2010 til og med medio maj 2015.

Forsknings- og udviklingsprojekter med **emnemæssig relevans** for vidensopsamlingen afgrænses til i) dansk forskning om skolerettede metoder, redskaber og/eller indsatser, der har fokus på at forbedre ii) det faglige niveau/faglige resultater i læsning og matematik blandt iii) elever i grundskolen, der er kendetegnet ved iv) at være socialt udsatte og/eller at have en svag socioøkonomisk baggrund. *Emnemæssig relevant forskning møder alle disse kriterier.* Forskning, der alene fokuserer på baggrundsfaktorerens betydning for elevers faglige niveau i grundskolen, medtages ikke.

4.1 Fremgangsmåde

I dette afsnit beskrives først den metodiske tilgang, som er anvendt i det systematiske litteraturstudie, dernæst den tilgang, som er anvendt i det strukturerede ekspertinterviewstudie.

4.1.1 Fremgangsmåde i det systematiske litteraturstudie

Det systematiske litteraturstudie er tilrettelagt med udgangspunkt i den fremgangsmåde og metode, der er kendt fra *Rapid Evidence Assessment*-traditionen¹². I et Rapid Evidence Assessment arbejdes der systematisk med at kortlægge forskningen inden for et afgrænset område med henblik på at udlede fx virkningsfulde komponenter og implementeringsfaktorer på tværs af relevante studier. Samtidig kendetegnes tilgangen ved, at litteratursøgningen gennemføres i strategisk udvalgte databaser, der vurderes som særligt relevante for litteraturstudiets emnefelt, hvorfor afsøgningen kan tilrettelægges målrettet og fokuseret¹³.

¹² Jf. Gough et al. (2012): *An introduction to systematic reviews*, London: Sage.

¹³ Det medfører i princippet en risiko for udvælgelsesbias kun at søge i udvalgte databaser. Imidlertid har Rambøll fra lignende projekter (de seks forskningskortlægninger og -syntheser i forbindelse med folkeskolereformen) indsiget i hvilke databaser, som hovedparten af dansk skoleforskning findes i.

Boks 4-2: Søgekilder

Den systematiske litteratursøgning er gennemført i følgende databaser:

- Evidensbasen (dansk)
- Forskningsdatabasen (dansk)
- Bibliotek.dk (dansk)
- DIVA-portal (svensk)
- ERIC (international)*

Derudover er der gennemført manuelle søgninger i følgende:

- Socialstyrelsens Vidensportal for Socialt Udsatte Børn og Unge
- SFI Campells liste over udgivelser og igangværende projekter om børn, ungdom og uddannelse samt udsatte grupper
- Undervisningsministeriets hjemmeside
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forholds hjemmesider
- De faglige netværk på folkeskolen.dk
- Københavns Kommunes projektbank
- Google

*Inddrages med henblik på at finde danske studier, som er udgivet i engelsksprogede tidsskrifter.

Søgningen i de udvalgte databaser er gennemført ved hjælp af en **bredstrenget søgestrategi**, som havde til formål at indfange danske forsknings- og udviklingsprojekter om skolebaserede indsatser, der undersøger faglige effekter for et *bredt* udsnit af elever i grundskolen såvel som *snævert* for socialt udsatte elever og elever med svag socioøkonomisk baggrund. Der er både anvendt danske og engelske begreber med henblik på at afdække dansk forskning, der er publiceret i nordiske såvel som engelsksprogede tidsskrifter (se bilag 2 for søgetermer).

I den præliminære søgning anvendtes en søgematrix med tre kategorier (udsathed, socioøkonomisk baggrund, skole og undervisning) hver indeholdende en række synonymer for de anvendte søgetermer. De tre kategorier var adskilt af den boolske operator AND, og søgetermerne i hver kategori var adskilt af operatoren OR. En sådan søgestrategi egner sig dog bedre til større stofområder end til et så specifikt afgrænset stofområde som det, der afsøges i nærværende litteraturstudie. I stedet gennemførtes søgningen i tre led:

1. *Quick and dirty*-søgninger¹⁴ med udgangspunkt i enkeltstående søgeord. Formålet med *quick and dirty*-søgninger er dels at få indtryk af, hvor mange *hits* simple søgninger resulterer i, dels at få kendskab til fagterminologien på et område. På den måde blev begreber, som sjældent anvendes i litteraturen, sorteret fra listen med søgetermer.
2. Mindre, kombinerede søgninger. I tilfælde hvor den tidligere søgning resulterede i 100 hits eller derover, blev der foretaget mindre, kombinerede søgninger som fx "udsat og skole", "socialt udsat og læsning" og "anbragt og børn og skole" med henblik på at indsnævre feltet. (I tilfælde hvor en *quick and dirty*-søgning resulterede i færre end 100 resultater gennemførte vi en hurtig screening og overførte måske relevante studier til den endelige liste over studier til screening).
3. Kædesøgninger på emneord i databaserne.

Litteratursøgningen i de udvalgte databaser og på de udvalgte hjemmesider resulterede i 33 studier, som ikke umiddelbart kunne udelukkes. Disse studier blev screenet på baggrund af abstracts eller den fulde tekst, hvis abstractet ikke var tilstrækkeligt informativt. De kriterier, som bestemte, hvorvidt et studie skulle inkluderes eller ekskluderes, fremgår af boksen nedenfor.

¹⁴ Søgestrategien er bredt anvendt som første led i litteratursøgning via biblioteksdata-baser (Statsbiblioteket, DanBib m.fl.).

Boks 4-3: Inklusions- og eksklusionskriterier

Inklusion:

Studiet undersøger implementering af og/eller effekten (herunder foreløbige resultater) af skolerettede indsatser, metoder eller redskaber på det faglige niveau i læsning og matematik blandt socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund.

Eksklusion:

- Forkert forskning: Studiet redegør ikke for empirisk primærforskning og/eller empiriske udviklingsprojekter. Systematiske reviews er undtaget dette kriterium og kan dermed inkluderes.
- Forkert sprog: Studiet er ikke publiceret på dansk eller engelsk.
- Forkert skolesystem: Studiet undersøger ikke aktiviteter i grundskolen.
- Forkert land: Forskningen er ikke gennemført i Danmark.
- Forkert fag: Studiet undersøger ikke resultater i læsning og/eller matematik.
- Forkert scope: Studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber.
- Forkert scope: Studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund (se definition i afsnit 2).
- Forkert udgivelsestidspunkt: Studiet er ikke udgivet i perioden fra januar 2010 til medio maj 2015

Efter litteratursøgningen og screeningen af de identificerede studier gennemførtes en systematisk kvalitetsvurdering og genbeskrivelse af de inkluderede studier.

Kvalitetsvurderingen blev foretaget for at sikre, at kun studier af acceptabel forskningsmæssig kvalitet blev inkluderet i det systematiske litteraturstudie. Hvert studie er tildelt en samlet evidensvægt på baggrund af en række kriterier for god forskning. Kvalitetsvurderingen er gennemført i overensstemmelse med internationalt anerkendte retningslinjer for gennemførelsen af systematiske reviews, udviklet af EPPI-center¹⁵ (se bilag 3 for en oversat og tilpasset udgave af skemaet til kvalitetsvurdering og bilag 4 for kvalitetsvurdering af de inkluderede studier).

Genbeskrivelsen bestod i en systematisk udtrækning og beskrivelse af studierne fremgangsmåde og specifikke karakteristika, herunder forsøgsprogrammets indhold (indsatser, metoder og redskaber), empiriske grundlag, implementeringsforhold, forskningsdesign og metoder samt resultater.

4.1.2 Fremgangsmåde i den strukturerede interviewundersøgelse

Parallelt med det systematiske litteraturstudie har Rambøll gennemført en struktureret interviewundersøgelse blandt informanter fra det danske forskningsmiljø, der beskæftiger sig specifikt med socialt udsatte elever samt elever med svag socioøkonomisk baggrund i grundskolen.

Formålet med interviewundersøgelsen har både været at afdække alle relevante nyere og igangværende danske forsøg, der relaterer sig til betydningen af social udsathed og social baggrund for elevers faglige resultater i bredden og i dybden. Udvalgelsen af informanter til interviewundersøgelsen er sket dels ved hjælp af Rambølls kendskab til forskningsmiljøerne og en yderligere afdækning af relevante institutioner og forskere, dels ved hjælp af løbende ekspertudvælgelse

¹⁵ EPPI-centre (2010): *EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews*, Institute of Education, University of London, pp. 14: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=hQB8y4uVwI%3d&tabid=88>

(*"snowballing"*). Ved hjælp af løbende ekspertudvælgelse af interviewundersøgelsens informanter er det sikret, at undersøgelsen afdækker alle nyere og igangværende aktiviteter inden for den danske grundskoleforskning.

Med udgangspunkt i en liste over identificerede relevante forskere¹⁶ til interviewundersøgelsens første informantgruppe blev der udsendt en elektronisk mini-survey som en indledende screening forud for telefonisk kontakt med undersøgelsens informanter. Mini-surveyen afdækkede informantens kendskab til og involvering i forsøgsprogrammer om skolerettede indsatser for socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund. Derudover blev informanterne bedt om at angive, hvilke danske vidensinstitutioner og/eller danske forskere, der forestår de forsøgsindsatser, som de har kendskab til eller er involveret i.

Med udgangspunkt i den første informantgruppes besvarelse af mini-surveyen blev informanterne derefter kontaktede telefonisk med henblik på at gennemføre et interview om deres involvering i nyere eller igangværende danske forsøgsprogrammer. Derudover blev andre danske vidensinstitutioner og/eller danske forskere, der forestår de forsøgsindsatser, som nævnes af informanterne, kontaktede.

I interviewene blev andre relevante projekter og videnspersoner løbende identificeret (*snowballing*) og løbende kontaktede. Denne proces fortsatte, indtil informantens henvisninger til nyere og igangværende forsknings- og udviklingsprojekter var kendetegnet ved *redundans*, dvs. at henvisningerne blev gentaget og overlappede hinanden betydeligt, således at flere interviews ikke ville bidrage med nye indsigter og identifikation af yderligere danske forsøg med emnemæssig relevans for vidensopsamlingen.

Den endelige liste over kontaktede og interviewede informanter findes i bilag 5.

4.2 Oversigt over og kategorisering af afsluttede og igangværende skolerettede indsatser i en dansk kontekst

Vidensopsamlingen er baseret på **fire inkluderede studier af afsluttede indsatser og fem igangværende forsøg**. Dette indikerer, at der ikke er nyere tradition for at gennemføre skolerettede indsatser med et klart fokus på forbedring af læse- og/eller matematikfærdigheder blandt elever med svag socioøkonomisk baggrund og udsatte elever i en dansk kontekst. Vidensopsamlingen tegner da også det samme billede som de tre systematiske forskningskortlægninger og synteser *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* (SFI, 2015), *Læseforståelse og faglige læsekompetencer* (Rambøll, 2014) og *Matematik (Mathematical Literacy)* (Rambøll, 2014). Forskningskortlægningen fra SFI inkluderer kun studier, som anvender en forsøgslogik, mens de to forskningskortlægninger fra Rambøll inkluderer relevante danske studier af acceptabel forskningsmæssig kvalitet uanset forskningsdesign. Der indgår ingen studier af danske indsatser i nogle af de tre synteser.

Med henblik på at skabe et overblik over *alle* relevante forsøg og projekter bygger nærværende vidensopsamling ikke på samme strenge, metodiske inklusionskriterier. At vidensopsamlingen alligevel har identificeret så få relevante afsluttede og igangværende forsøg viser med al tydelighed, at erfarings- og evidensgrundlaget i en dansk grundskolekontekst på det specifikke område er begrænset.

Ganske få af de afsluttede såvel som igangværende forsøg, der er identificeret gennem vidensopsamlingen, er *både* skolerettede og målrettet socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund, og har til formål at forbedre målgruppens faglige niveau i læsning eller matematik. Som det fremgår af tabel 4-1, er der også inkluderet studier af indsatser målret-

¹⁶ Den tentative liste dækker over videnspersoner fra danske vidensinstitutioner, forskningsprogrammer og videnscentre, der beskæftiger sig specifikt med grundskoleforskning og/eller forskning i udsatte børn og unge samt chanceulighed i uddannelse generelt.

tet elever med læsevanskeligheder og psykisk sårbare elever, da der kan være et vist overlap mellem disse målgrupper og elever med svag socioøkonomisk baggrund og socialt udsatte elever. Ligeledes er der inkluderet en igangværende indsats, som ikke undersøger effekter på dansk eller matematik, men i stedet anvender afsluttet 9. klasses afgangsprøve som succeskriterium. Ratio-nalet for at inkludere disse indsatser i vidensopsamlingen er, at hvis der findes positive effekter for nærliggende målgrupper eller på nærliggende effektmål, er det relevant at undersøge, om de pågældende indsatser også har positive effekter for denne vidensopsamlings målgruppe eller på denne vidensopsamlings effektmål.

Der er ikke slækket på kravet om, at indsatsens aktiviteter skal finde sted i grundskolen eller kan overføres til en grundskolekontekst uden store justeringer¹⁷.

¹⁷ To studier er ekskluderet af denne årsag:

1) *Dregeakademiet 2014 – Metode og resultater* (LøkkeFonden i samarbejde med metodekonsulent Jesper de Hemmer Egeberg, 2014). Dregeakademiet er målrettet drenge i udskolingen, som ligger under det faglige gennemsnit i skolen. Indsatsen kombinerer undervisningsmetoder, intensivt arbejde med syv karaktertræk og en struktureret hverdag med faste sengetider, sund kost, motion samt fjernelse af distraherende elementer (fx mobiltelefoner). Effekterne af de anvendte faglige undervisningsmetoder og arbejdet med de syv karaktertræk kan ikke adskilles fra effekten af den fast strukturerede hverdag, som kun er mulig, fordi drengene i en periode på 2-3 uger tages ud af deres vante rammer. Dette vurderes ikke muligt at implementere i grundskolen. Der er eksempler på, at kommuner gennemfører sommerskoler, hvor børn fx går i skole fem timer om dagen i sommerferiens første uge, men det muliggør ikke den fast strukturerede hverdag, som er et centralt element i Dregeakademiet.

2) *Lær for Livet – Camp report 2013* (Egmont Fonden, 2013). Lær for Livets Learning Camp er målrettet anbragte børn og unge. Indsatsen kombinerer differentieret undervisning med fokus på styrkebaseret læring, arbejde med personlige og sociale kompetencer og en hverdag med rolige rutiner, regelmæssig struktur, høj grad af forudsigelighed samt pålidelige voksne rollemønstre. Effekterne af differentieret undervisning og arbejdet med personlige og sociale kompetencer kan ikke adskilles fra effekten af den fast strukturerede hverdag.

Tabel 4-1: Oversigt over inkluderede studier og igangværende forsøg (sidstnævnte markeret med gråt)

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
<i>Indledende analyser af forsøg med modersmålsbaseret undervisning**</i> (Calmar et al 2014a, Aarhus Universitet)	Forsøgsprogrammet omfatter tre indsatser: 1) Inddragelse af dansk som andet-sprog i matematikundervisningen for alle elever. 2) Ekstra undervisning i undervisningsprogrammet Almen Sprogforståelse i og på dansk for alle elever, der tager afsæt i elevernes sproglige registre. 3) Ekstra undervisning i faget dansk for alle elever. Alle tre indsats typer har en varighed på 16 undervisningsuger.	Tilpasning af læreplan (indsats 1 og 2) Øgede ressourcer (indsats 3)	Lodtrækningsforsøg	4. klasseselever (herunder især tosprogede elever, men også elever (såvel et- som tosprogede elever) med svag socioøkonomisk baggrund (forældre uden erhvervs-kompetencegivende uddannelse))	Ingen effekter på dansk (læsning) for elever af forældre uden erhvervskompetencegivende uddannelse af nogen af de tre indsatser.	Høj
<i>2L Rapport - Undersøgelse af effekten af tolærerordninger</i> (Calmar et al 2014b, Trygfondens Børne-forskningscenter, med bidrag af Rambøll Management Consulting)	Indsatsen afprøver tre typer af tolærerordninger: 1) En læreruddannet person deltager i forberedelse og gennemførelse af undervisningen sammen med klassens eksisterende lærer. 2) En ressourceperson uden læreruddannelse og med mindre forberedelsestid end den læreruddannede tolærer deltager i undervisningen i flere timer end den læreruddannede tolærer. 3) En faglig vejleder med særlige kompetencer deltager i undervisningen	Øgede ressourcer	Lodtrækningsforsøg	6. klasse (herunder elever, hvor begge forældre har højst 10 års skolegang og elever, hvor begge forældre har en ikke-akademisk uddannelse)	For børn, hvor begge forældre har højst 10 års skolegang, og for børn, hvor begge forældre har en ikke-akademisk uddannelse, har tolærerordningen med ressourcepersoner en positiv effekt på læsning. Effekten af en ressourceperson på læsning er højere, hvis tolæreren har pædagogisk erfaring. Ingen effekt på matematik. Effekt målt i slutningen af indsats-	Høj

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats- type*	Forskningsde- sign	Målgruppe	Resultater	Evidens- vægt
	gen en gang i mellem og giver spar- ring til klassens eksisterende lærer. Indsatserne er målrettet et eller flere fokusområder: Dansk (læsning), matematik, trivsel og inklusion. Forsøg med tolærerordninger løber over ca. et skoleår.				perioden.	
<i>Den højt præste- rende skole – Hvordan kan sko- len løfte elever med svag social baggrund?</i> (Mehl- bye, Jill, 2010, AKF)	Studiet undersøger, hvad der kende- tegner skoler, som over en årrække kan påvise stabilt høje resultater i 9. klasses afgangsprøve, og som kan løfte elever med svag social bag- grund. Som mål for elevernes færdigheder benyttes gennemsnittet af elevernes dansk- og matematikkarakterer ved folkeskolens afgangsprøver.	(Kan ikke appliceres)	Komparativ undersøgelse af højt og lavt præsterende skoler.	Elever med svag social baggrund. En elev define- res som haven- de <i>svag social baggrund</i> hvis tre ud af fire risikofaktorer er opfyldt: 1) begge foræl- dre har højst en grundskoleud- dannelse 2) begge foræl- dre er margina- liseret på ar- bejdsmarkedet 3) bor ikke sammen med begge forældre 4) indvandrer-	Følgende forhold kan medvirke til at løfte elever med svag social baggrund: 1) Klar og tydelig ledelse på for- valtningsniveau, som indgår i tæt og løbende dialog med skolerne om deres arbejde og som stiller tydeli- ge krav og forventninger til skoler- ne. 2) Klar og tydelig ledelse på skole- niveau, som stiller tydelige faglige og pædagogiske krav og forvent- ninger til lærerne. 3) Afdelingsopdeling med selvsty- rende teams i afdelinger, hvilket giver øget mulighed for holddeling på samme årgang og på tværs af årgange samt pædagogisk ledelse. 4) Fastholdelse af en stærk faglig profil på skolen på trods af stor andel socialt svage elever.	Middel

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
				baggrund	5) Prioritering af den forebyggende læseindsats og hjælp til elevernes lektielæsning på skoleniveau. 6) Høj grad af linjefagsdækning i centrale fag (afhænger til dels af skolestørrelse) 7) Lærere, som underviser i deres linjefag, som indtager lederrollen i undervisningen og som har høje, faglige forventninger til deres elever. 8) Velforberejdede lærere.	
<i>Evaluerings af forløb med intensive og motiverende læseforløb - Turbodansk</i> (Rambøll Management Consulting & Aarhus Universitet (DPU), 2011)	Fællesnævneren for de 36 Turbodansk-forløb i undersøgelsen er, at der arbejdes intensivt med at styrke svage læsers læseforståelse og motivation, men der anvendes forskellige tilgange og metoder i de forskellige projekter. De anvendte tilgange og metoder kan overordnet inddeles i fire kategorier: 1) Metoder, der har fokus på aktiv, målrettet tekstlæsning (læsestrategier og brug af konkrete redskaber) 2) Metoder, der har fokus på generel læsetræning 3) Metoder, der har fokus på læsning sammenkoblet med stavning og skrivning. 4) Metoder, der har fokus på motivation.	Tutoring	Kvasi-eksperiment med matching.	Elever i 6., 7. eller 8. klasse med læsevan-skeligheder (dog ikke elever med meget svære læsevan-skeligheder). Målgruppen (klasse-trin) varierer på tværs af de 36 Turbodansk-forløb.	Både indsatsgruppen og sammenligningsgruppen mindsker deres svartid (gennemførelse af test) og øger deres antal rigtige svar samlet set. Men på tværs af de tre anvendte test (tekstlæseprøven i TL1's tre delprøver: Gedden, Nødhjælp og Nybyggere; "Find det ord, der lyder som et ord", "Find det ord, der er stavet rigtigt") er der en tendens til, at sammenligningsgruppen reducerer det samlede tidsforbrug for gennemførelse af testene, samt at sammenligningsgruppen øger deres antal af rigtige svar "Find det, der lyder som et ord" mere end Turbodansk-eleverne.	Middel

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
	Turbodansk-forløbene har en varighed på mellem 2 og 6 måneder med mellem 4 og 12 lektioner ugentligt.				Nogle af Turbodansk-eleverne har en signifikant mere positiv udvikling på TL1 samt "Find det ord, der er stavet rigtigt" end eleverne i sammenligningsgruppen.	
<i>Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang</i> (Københavns Kommune, Videnscenter for Familiepleje, projektet forventes afsluttet i 2016)	Projektets formål er at undersøge "best practice" i forhold til at sikre, at anbragte børn og unge gennemfører 9. klasses afgangsprøve og har en god skolegang, hvor de trives. "Best practice" undersøges blandt døgninstitutionspersonale, lærere, sagsbehandlere, familieplejekonsulenter og plejeforældre. Projektet bygger på en antagelse om, at en helhedsorienteret indsats målrettet anbragte børn og unge har positiv betydning for målgruppens gennemførelse af 9. klasses afgangsprøve.	(Kan ikke appliceres)	Aktionsforskning Kvalitative interviews med anbragte unge og professionelle. Registerundersøgelse af diverse forholds betydning for anbragte unges gennemførelse af 9. klasses afgangsprøve.	Døgninstitution- og familieplejeanbragte børn og unge fra 7. til 10. klassetrin, som kognitivt befinder sig inden for normalområdet.	(Endnu ingen resultater. Faglige præstationer i dansk og matematik anvendes ikke som effektmål. Projektets primære succeskriterium er, at andelen af anbragte børn og unge i Københavns Kommune, som afslutter 9. klasses afgangsprøve, er øget med 10 pct. ved projektets afslutning)	Der kan ikke tildeles evidensvægt, da der endnu ikke foreligger detaljeret beskrivelse af design.
<i>Matematik og tidlig indsats – Pilotprojekt og Tidlig Matematikindsats Til Marginalgrupper</i> (Professionshøjskolen Metropol, Aarhus Universitet og Egmontfonden,	Indsatsen består af kompetenceudvikling af matematiklærere, som efterfølgende implementerer indsatsen. I hver klasse udvælges to fagligt svage og to fagligt stærke elever, som har vanskeligheder med matematik. Disse elever screenes og får dermed tegnet en elevprofil ud fra begreberne matematikmestring,	Kompetenceudvikling Tutoring	I pilotprojektet anvendes følgende metoder: Observationer, samtaler og test af elever; interview af og spørgeskemaundersøgelse blandt	Fagligt svage og stærke elever, der er i – eller viser tegn på at være i – vanskeligheder med matematik uanset alder og klassetrin (ind-	(Resultater fra pilotprojektet viser, at elever på de deltagende skoler har rykket sig i en positiv retning. Eleverne er testet i MG-prøver, men det fremgår ikke, hvordan udviklingen specifikt er undersøgt)	Der kan ikke tildeles evidensvægt, da der endnu ikke foreligger detaljeret beskrivelse

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
resultater forventes offentliggjort i 2016)	regnehuller, dyskalkuli og tilpasset læring. Profilen danner baggrund for lærerens afdækkende samtale med eleven, der skal give indblik i elevens oplevelser med matematik. Indsatsen varer 12 uger med ca. ½ times ekstra, individuel matematikundervisning 4 dage om ugen.		lærere; interview af skolepsykologer og skoleledere. Det fremgår ikke, om samme metoder anvendes i det igangværende projekt.	satsen implementeres så tidligt som muligt).		af design.
<i>Resilience in schools – a pragmatic cluster randomized trial of a Brief Intervention Program</i> (Forskningsprogrammet for Mental Børnesundhed, resultater forventes offentliggjort i 2016)	I indsatsen gives lærere, skoleledere og forældre introduktion og adgang til Robusthed.dk. Robusthed.dk er et webbaseret interventionsprogram med fokus på psykoedukation. Indsatsen er målrettet psykisk sårbare børn og unge i normalklasser, og inddrager derfor hele klassen og/eller skolen. Et af temaerne i indsatsen er forebyggelse af mobning. Lærere og skoleledere til Robusthed.dk introduceres af forskere (1-3 timer), forældre introduceres af lærere på forældremøde (1-1½ time). Herefter vælger og implementerer lærere og forældre et eller flere af programmets værktøjer med henblik på at adressere specifikke problemer eller styrke den generelle mentale sundhed blandt børn og unge.	Adfærds-/psykologiske indsatser	Lodtrækningsforsøg	Psykisk sårbare elever	(Endnu ingen resultater. Nationale test i dansk (læsning) i 2., 4., 6. og 8. klasse anvendes som effektmål)	Høj***

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
<i>Inklusionspanelet-to interventioner</i> (SFI, resultater forventes offentliggjort efter projektets afslutning i 2016)	Indsatsen implementeres i to led: 1) Opkvalificeringsforløb for klasse-læreren: Lærere deltager i et kursus med fokus på udfordringer for og med elever i normalklassen, som tidligere har modtaget specialunder-visning. Derudover fører lærerne dagbog, som skal hjælpe dem til at reflektere over egen praksis. Klasse-ledelse og inklusion er centralt, idet lærerne skal lære eleverne, at der er forskellige måder at være i klassen på. 2) Mestringskursus for udvalgte ele-ver: Elever med ADHD lærer me-string vha. dagbogsmetode med henblik på at kunne fungere i en normalklasse.	Kompeten-ceudvikling Adfærds-/ psykologi-ske indsat-ser	Lodtræknings-forsøg	Elever i 5. – 9. klasser, herun-der elever, som tidligere har modtaget speci-alundervisning.	(Endnu ingen resultater. D2-testen anvendes til at måle opmærksom-hed og koncentration. Derudover undersøges elevernes oplevelse af inklusion, læring og koncentration kvalitativt).	Der kan ikke tilde-les evi-densvægt, da der endnu ikke foreligger detaljeret beskrivelse af design.
<i>Effekter af Efterud-dannelse af Lærere i Indskoling (ELI)</i> (Holm, Anders et al og Center for Stra-tegisk Uddannel-sesforskning, resul-tater forventes offentliggjort i 2015)	Indsatsen består af et ugekursus i klasseledelse og didaktik. Kurset fokuserer på klasseledelse som lære-rens kompetence til at skabe en positiv, dialogisk og inkluderende klassekultur. Målet er, at de delta-gende lærere udvikler kompetence til at forholde sig kritisk undersøgende til egen klasseledelse. Lærere i sammenligningsgruppen deltager i et ugekursus i almen di-	Kompeten-ceudvikling	Lodtræknings-forsøg	Elever i 1. kl. (før-måling) - 2. kl. (to efter-målinger). Der skelnes mellem forskel-lige grupper af elever, bl.a. er der fokus på udsatte elever, som identifice-	(Resultater endnu ikke offentlig-gjort. Læsefærdigheder måles med ordlæsningsprøverne OS64 (1. og 2. kl.) og OS120 (2. og 3. kl.). Kognition måles med CHIPS. Kon-centration måles med D2-testen.)	Der kan ikke tilde-les evi-densvægt, da der endnu ikke foreligger detaljeret beskrivelse af design.

Studie	Indsatsbeskrivelse	Indsats-type*	Forskningsdesign	Målgruppe	Resultater	Evidensvægt
	daktik.			res på baggrund af registerdata.		

* Jf. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund – En systematisk forskningskortlægning og syntese* (SFI, 2015)

** De resultater, som gengives her, fremgår ikke af rapporten, men er venligst stillet til rådighed af forfatterne.

*** Denne vurdering er med forbehold for, at forsøget gennemføres som det er beskrevet i forskningsprotokollen.

4.2.1 Allerede afprøvede og evaluerede indsatser

I dette afsnit præsenteres resultaterne af de studier, som er inkluderet i det systematiske litteraturstudie. Effekter og resultater for elever, som falder uden for nærværende vidensopsamlings målgruppe, afrapporteres ikke.

Overordnet er der blandede resultater af de fire studier. Et studie finder en positiv effekt på læsning af tolærerordning med ressourceperson (Calmar et al. 2014), mens et andet studie identificerer forhold knyttet til skoleledelse, skoleorganisering og lærerkompetencer, som kan bidrage til at løfte elever med svag social baggrund fagligt (Mehlbye, 2010). Det tredje studie kan ikke drage en entydig konklusion om effekten af turbodansk-forløb, idet sammenligningsgruppen i perioden forbedrer sig mere end indsatsgruppen samlet set, men nogle elever i indsatsgruppen har en signifikant mere positiv udvikling end sammenligningsgruppen (Rambøll og AU, 2011). Det fjerde studie finder ingen effekter på læsning af modersmålsbaseret undervisning for elever med en svag socioøkonomisk baggrund (Calmar et al., 2014).

I den systematiske forskningskortlægning *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* (2015) identificerer SFI 13 indsatstyper, som også i nærværende vidensopsamling er anvendt til at klassificere indsatser¹⁸. Formålet med dette er at sammenligne resultaterne af den systematiske forskningskortlægning, som udelukkende syntetiserer resultater af indsatser implementeret uden for Danmark, og resultaterne af vidensopsamlingen, som fokuserer på resultater af indsatser implementeret i en dansk kontekst. Tre af de fire afsluttede indsatser kan klassificeres efter de pågældende indsatstyper¹⁹.

Calmar et al. (2014a) undersøger effekterne af tre forskellige forsøg med modersmålsbaseret undervisning, som hører under indsatstypen **tilpasning af læreplan** henholdsvis **øgede ressourcer**. Førstnævnte omfatter indsatser, som "primært ændrer det faglige indhold i undervisningen for hele klassen" (SFI 2015), hvilket netop gælder for to af de tre indsatser i forsøg med modersmålsbaseret undervisning (1/ inddragelse af dansk som andetsprog i matematikundervisningen for alle elever, og 2/ ekstra undervisning i undervisningsprogrammet Almen Sprogforståelse i og på dansk for alle elever). Sidstnævnte omfatter indsatser, "der tilfører ekstra ressourcer i en eller anden form til enten skoler eller elever" (SFI 2015). Dette er tilfældet i den tredje indsats i forsøg med modersmålsbaseret undervisning (3/ ekstra undervisning i faget dansk for alle elever). Som det fremgår af tabel 4-1, kan der hverken identificeres positive eller negative effekter af nogle af de tre indsatser.

Calmar et al (2014b) undersøger effekterne af tre forskellige tolærerordninger, som alle hører under indsatstypen **øgede ressourcer**. Forsøg med tolærerordninger tilfører netop ekstra ressourcer til elever i form af en ekstra person i undervisningen (læreruddannet tolærer, ressourceperson uden læreruddannelse eller faglig vejleder med særlige kompetencer). Som det fremgår af tabel 4-1, er der en positiv effekt på læsning af tolærerordningen med ressourceperson for børn, hvor begge forældre har højst 10 års skolegang, og for børn, hvor begge forældre har en ikke-akademisk uddannelse. Der er ingen effekter af de to øvrige tolærerordninger.

Rambøll og Aarhus Universitet (2011) undersøger effekterne af turbodansk-forløb, som er intensive og korterevarende læseforløb og har til formål at forbedre svage læsers læsefærdigheder. Undervisningen varetages eksempelvis af læsevejledere, lærere i dansk som andetsprog, specialundervisningslærere eller AKT-lærere. Dermed hører turbodansk til indsatstypen **tutoring**, som "består af aktiviteter, hvor elever modtager faglig støtte en-til-en eller i små grupper af frivillige

¹⁸ Tutoring, tilpasning af læreplan, kompetenceudvikling, coaching/mentorstøtte, IT-støttet undervisning, adfærds-/psykologiske indsatser, øgede ressourcer, efter-skoletidsprogrammer, feedback og monitorering, sommerskoleprogrammer, cooperative learning, opdelt undervisning og incitamenter (se SFI 2015 for nærmere beskrivelse). En indsats kan bestå af flere indsatstyper, hvilket også er tilfældet i nærværende vidensopsamling (se tabel 4-1 på de foregående sider).

¹⁹ Mehlbye (2010) undersøger ikke en indsats.

tutorer eller professionelle undervisere. Tutoring gives både i stedet for, og som supplement til den undervisning eleven i forvejen modtager i klasseværelset". *Tutoring* er en af de tre indsats-typer, der ifølge SFI's forskningskortlægning er de største og statistisk mest signifikante effekter af. Imidlertid kan der ikke påvises entydige resultater af turbodansk-forløbene. Dette kan måske skyldes, at både målgruppen for og indholdet af de 36 Turbodansk-forløb varierer betydeligt. Overførbareheden af *tutoring* som indsatsstype kan således ikke afvises på baggrund af evalueringen af turbodansk.

Der er ikke fundet afsluttede indsatser af typen *cooperative learning* og *feedback og monitoring*, som sammen med *tutoring* er de indsats typer, som skiller sig ud fra de øvrige indsats typer ved at have relativt store og statistisk signifikante effektstørrelser (SFI 2015).

4.2.2 Igangværende indsatser uden solid evaluering

I dette afsnit præsenteres og klassificeres de relevante indsatser, som endnu ikke er afsluttet og/eller evalueret. Fire af de fem igangværende indsatser kan klassificeres efter indsats typerne i forskningskortlægningen fra SFI²⁰.

Holm et al og Center for Strategisk Uddannelsesforskning undersøger med forskningsprojektet *Effekter af Efteruddannelse af Lærere i Indskolingen (ELI)*, hvorvidt efteruddannelse med fokus på klasseledelse og didaktik har effekt på alle elevers samt udsatte elevers læsefærdigheder. ELI-projektet er det eneste af de igangværende projekter, som udelukkende hører til indsats typen **kompetenceudvikling**. Denne indsats type omfatter indsatser, hvor skolens personale modtager efteruddannelse eller træning. Ifølge SFI's forskningskortlægning lader denne indsats type ikke til gennemsnitligt at forbedre testresultater, men det kan ikke udelukkes at nogle typer kompetenceudvikling har effekt på elevers læse- og/eller matematikfærdigheder. ELI-projektet afprøves som et lodtrækningsforsøg, og resultaterne offentliggøres i løbet af sommeren 2015.

To af de fem igangværende indsatser undersøger effekter af kompetenceudvikling kombineret med andre indsats typer. Metropol, Aarhus Universitet og Egmontfondens indsats *Tidlig Matematikindsats til Marginalgrupper* består dels af **kompetenceudvikling** af matematiklærere, dels af **tutoring** af elever med vanskeligheder i matematik. Evalueringen af indsats en bygger ikke på et eksperimentelt design, men resultater fra pilotprojektet indikerer, at de deltagende elever forbedrer deres matematikfærdigheder. Som nævnt er tutoring, ifølge forskningskortlægningen fra SFI, en særlig effektiv indsats type.

Som led i Undervisningsministeriets Inklusionspanel afprøver SFI en intervention, der kombinerer **kompetenceudvikling** af lærere med en **adfærds-/psykologisk indsats** målrettet elever, der tidligere har modtaget specialundervisning. Sidstnævnte indsats type omfatter indsatser, "der ikke direkte fokuserer på at forbedre faglige færdigheder, men i stedet fokuserer på at afhjælpe psykosociale begrænsninger og/eller adfærd, der blokerer for læring" (SFI 2015). Det undersøges, om indsats en har effekt på elevernes koncentration, men effekt på faglig læring undersøges udelukkende kvalitativt. Indsats en er inkluderet i nærværende vidensopsamling, da koncentration er en mellemliggende faktor for faglig læring.

Forskningsprogrammet for Mental Børnesundhed undersøger, om den **adfærds-/psykologiske indsats** Robusthed.dk har effekt på psykisk sårbare børn og unges læsefærdigheder. Ifølge SFI's forskningskortlægning lader denne indsats type ikke til gennemsnitligt at forbedre testresultater. Afprøvningen af Robusthed.dk såvel som inklusionspanelets intervention bygger på lodtrækningsforsøg – altså vil der i en nær fremtid foreligge solide effektanalyser af to adfærds-/psykologiske indsatser, som er afprøvet i en dansk grundskolekontekst.

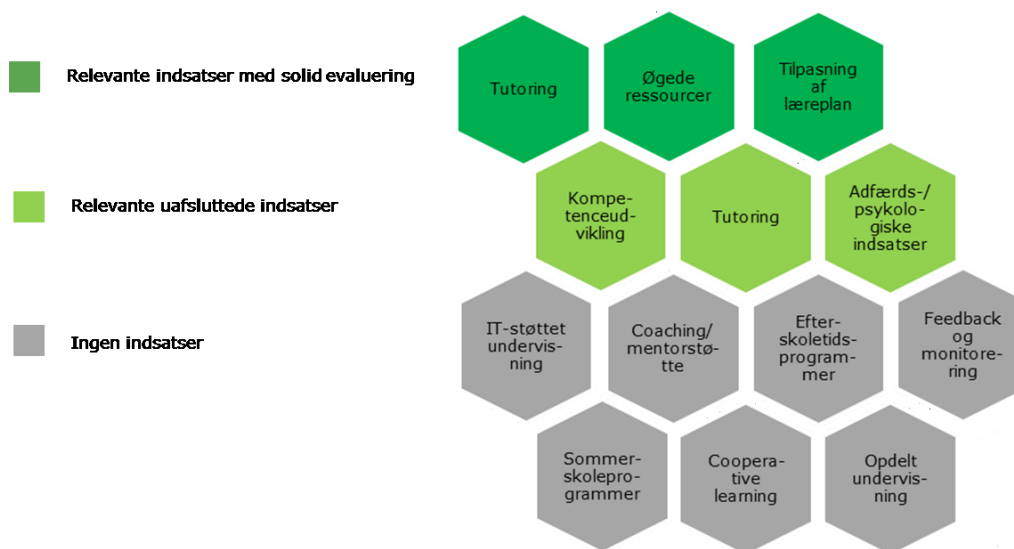
²⁰ Projektet *Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang* (Videnscenter for Familiepleje, Københavns Kommune) undersøger ikke en indsats men best practice.

Der er ikke fundet igangværende indsatser af typen *cooperative learning* og *feedback og monitoring*, som sammen med *tutoring* er de indsatstyper, som skiller sig ud fra de øvrige indsatstyper ved at have relativt store og statistisk signifikante effektstørrelser (SFI 2015).

4.2.3 Overblik over danske erfaringer med skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund og socialt udsatte elever

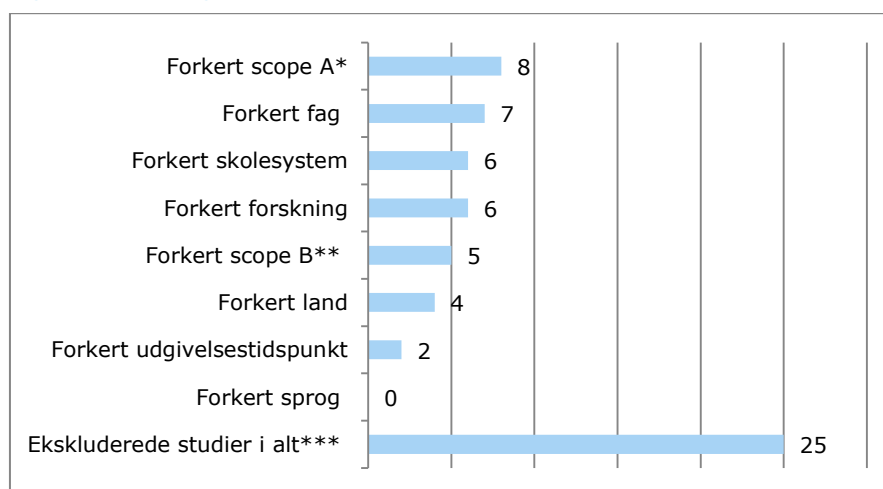
Nedenstående figur illustrerer hvilke indsatstyper (jf. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*, SFI 2015) der findes erfaringer med i en dansk grundskolekontekst.

Figur 4-2: Oversigt over danske erfaringer med forskellige indsatstyper



For at give et indtryk af de studier, der blev identificeret i søgningerne, men som ikke blev inkluderet, findes i bilag 6 til denne rapport en oversigt over ekskluderede studier af afsluttede indsatser og ekskluderede igangværende indsatser samt årsager til eksklusion. Det bemærkes, at samme studie/indsats ofte er ekskluderet af flere forskellige årsager, eksempelvis forkert scope og forkert skolesystem. Figur 4-3 sammenfatter, hvor mange gange de forskellige eksklusionskriterier hver især er anvendt.

Figur 4-3: Oversigt over anvendte eksklusionskriterier



* Studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber

** Studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund

*** 23 studier af afsluttede indsatser og 2 igangværende indsatser uden solid evaluering

4.3 Erfaringer med implementering og fokuspunkter fremadrettet

I dette afsnit beskrives erfaringer med implementering og fokuspunkter til fremadrettede forsøg og indsatser på baggrund af interviews med **16 forskere og videnspersoner**, der har kendskab til og/eller er involveret i forsøgsprogrammer om skolerettede indsatser for socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund. Erfaringerne og fokuspunkterne knytter sig ikke nødvendigvis til ét projekt eller forsøgsprogram, men kan i lige så høj grad være udledt på baggrund af erfaring fra flere projekter og forsøgsprogrammer samt deres generelle viden på området. Nedenstående erfaringer og fokuspunkter er derfor i højere grad udtryk for de interviewedes generelle erfaringer med indsatser målrettet udsatte børn og unge end udtryk for en uddybning af de inkluderede studier i vidensopsamlingen. I forlængelse heraf understreges det, at der ikke er tale om evidensbaseret viden, men om erfaringer og fokuspunkter, som en større eller mindre gruppe informanter har påpeget i interviewene. Det følgende bør læses – og anvendes – med dette forbehold in mente.

Erfaringer og fokuspunkter er opdelt i tre afsnit, der hver især afdækker:

- Indsatsens design: Hvilken indsats virker?
- Indsatsens målgruppe: Hvem er målgruppen for indsatsen?
- Implementering af indsatsen: Hvordan skal indsatsen implementeres?

I hvert afsnit skelnes der mellem erfaringer, som større grupper af informanter nævner (i denne forbindelse defineret som 4-7 informanter) og erfaringer, som mindre grupper af informanter nævner (2-3 informanter). Erfaringer og fokuspunkter, som kun én informant har nævnt medtages ikke i afsnittene.

4.3.1 Erfaringer og fokuspunkter i relation til indsatsens design

I interviewene fremgår **to tværgående erfaringer** med design (dvs. indhold og tilrettelæggelse) af indsatser målrettet udsatte børn og unges faglighed/fagligheden blandt børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund:

- 1) Klassebaserede indsatser frem for segregering af børnene
- 2) Anvendelse af sommerferien som indsatsperiode

En mindre gruppe af informanter fremhæver, at der er gode erfaringer med **klassebaserede indsatser** målrettet gruppen af udsatte børn og unge frem for indsatser, hvor de udsatte børn tages ud af undervisningen for at modtage en selvstændig indsats. Informanterne begrundet det dels med, at børnene ved at deltage i klassen undgår at "gå glip af" undervisning og dermed være bagud i de almene fag, dels at det er vigtigt for denne gruppe børn at være en del af et fællesskab. Samtidigt peger enkelte på, at der er risiko for stigmatisering og marginalisering af børnene, når de tages ud af deres almindelige skolegang.

I interviewene fremhæves også to didaktiske overvejelser i relation til indsatser målrettet udsatte børn og unge eller børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund i klassen. En informant fremhæver, at åbne og frie opgaver er svære for fagligt og socialt svage børn, hvorfor vedkommende anbefaler, at man arbejder med stilladserende opgaver, hvor (rammerne for) opgaven er klart defineret for eleven. En anden informant fremhæver, at eleverne bedre lagrer deres viden, når der er fokus på skriftlighed i fagene, og at effekten er størst for svage elever (socialt og fagligt svage).

En mindre gruppe af informanter refererer til undersøgelser, der viser, at børn fra uddannelsesfremmede hjem og udsatte børn falder fagligt bagud i sommerferierne, bl.a. fordi de ikke bliver stimuleret i hjemmet. Med udgangspunkt i disse undersøgelser har de iværksat projekter, hvor anbragte børn og/eller fagligt svage børn deltager i **indsatser i sommerferien** i form af intensi-

ve forløb på en camp, hvor målet er at styrke elevernes faglighed²¹. Informanterne fremhæver derfor sommerferien som en periode, der med fordel kan inddrages som indsatsperiode.

4.3.2 Erfaringer og fokuspunkter i relation til indsatsens målgruppe

I dette afsnit præsenteres **tre centrale, tværgående erfaringer** i forhold til indsatsens målgruppe, herunder forandringsagenter i indsatsen:

- 1) Inddragelse af voksne og professionelle omkring de udsatte børn og unge i indsatserne
- 2) Inddragelse af forældrene i indsatserne
- 3) Inddragelse af de udsatte børn og unge i designet af indsatsen og den efterfølgende analyse

For det første fremhæver en større gruppe informanter, at det for denne målgruppe er særligt vigtigt, at der i indsatserne er **fokus på de voksne og de professionelle omkring børnene**. Denne gruppe af børn og unge er omgivet af mange aktører, som påvirker deres hverdag og skolegang; lærere, pædagoger, PPR-medarbejdere, forældre, forvaltninger (social- og skoleforvaltninger) m.fl. Flere informanter peger i den forbindelse på, at det er centralt, at de professionelle og forældrene inddrages i forsøgsdesignet.

I forhold til inddragelse af de professionelle fremhæver informanterne, at det er vigtigt, at de tager ejerskab for projektet og bakker op om det, for at indsatserne lykkes. Enkelte informanter nævner, at de har haft udfordringer med implementeringen af indsatser, hvor personalet ikke bakkede op om projektet og derfor ikke ændrede deres praksis, selvom det var en central del af indsatsen. Andre har haft stor succes med at involvere de professionelle, der skulle gennemføre (/deltage i) indsatsen, hvorefter skolerne har valgt at videreføre indsatsen efter forsøgets afslutning (for egne midler). Flere erfaringer viser, at de professionelle også selv efterspørger at blive inddraget i projektet, så de kan føle ejerskab og forstå, hvad de gør og hvorfor indsatsen er designet, som den er.

Et andet argument for fokus på de professionelle omkring børnene som en central del af indsatsen er, at flere har gode erfaringer med at skabe et tværfagligt samarbejde mellem socialfaglige medarbejdere (ansat under socialforvaltningen) og medarbejdere i skolen (ansat under skoleforvaltningen). Indsatsen omkring børnene har på den måde været helhedsorienteret, og der har været fokus på, at børnene skulle lykkes både i og uden for skolen. Disse informanter anbefaler, at der i indsatsen både arbejdes med at mindske de forstyrrende elementer uden for skolen og målrette indsatsen i skolen for at øge elevernes faglighed. En giver et eksempel på, hvordan de har gode erfaringer med at arbejde med forældrene og lære dem at få børnene op i skole og i seng i "ordentlig" tid, så de har bedre forudsætninger for at lære i skolen. Argumentet er, at hvis børnene har de rette forudsætninger for at lære, så kan indsatserne i skolen lykkes, og effekter af indsatserne indfries.

For det andet – og i forlængelse af ovenstående – fremhæver en tilsvarende stor gruppe af informanter, at **forældrene er en central aktør omkring børnene**, som kan påvirke børnenes skolegang både positivt og negativt. Informanterne uddyber, at forældreinddragelsen vil være anderledes for målgruppens forældre end for det normale forældreinddragelsessystem. Nogle informanter har gode erfaringer med at få forældrene til at forstå formålet med indsatsen med henblik på at få forældrene til at bakke op eller i hvert fald ikke obstruere indsatsen. Andre har arbejdet med sms-løsninger, hvor forældrene informeres og forpligtes via sms-beskeder fra lærere på skolen (eller andre professionelle omkring børnene). Målet er ikke i alle indsatserne, som nævnes af informanterne, at få forældrene engageret i indsatsen, men er i enkelte indsatser at sikre, at forældrene ikke "ødelægger" børnenes muligheder for en god skolegang. Målet er at skabe rum for, at eleverne kan passe deres skolegang. En fremhæver særligt, at fokus på foræl-

²¹ Se også fodnote 15 om Drengeskademi og Lær for Livets Learning Camp.

drene i indsatsene har større betydning i indsatser målrettet udsatte børn og unge i folkeskolen end i indsatser målrettet øvrige folkeskoleelever.

Af interviewundersøgelsen fremgik det endvidere, at en mindre gruppe af informanter har haft gode erfaringer med at **inddrage udsatte børn og unge** i selve designet af indsatsen samt i analysen af både de løbende og endelige resultater. De unge inddrages endvidere i formidlingen af projektet/forsøget. En informant giver et eksempel på et projekt, hvor der er tilknyttet en ungegruppe, som inddrages i forhold til, hvad de synes er gode idéer, hvad der driver dem og hvad de oplever af barrierer. Denne gruppe er med til at belyse resultaterne med deres vurderinger og perspektiver. Formålet med inddragelsen er ifølge informanten tosidet, hvor det på den ene side er for at kvalificere indsatsen, og på den anden side er for at give de unge en stemme i projekterne og i den offentlige debat om udsatte børn og unge.

Informanterne peger ikke på en bestemt aldersgruppe, børnegruppe eller andet, som er relevant for "hvem" indsatsen målrettes. Erfaringer og opmærksomhedspunkter går på tværs af børnenes karakteristika og baggrund, og der kan derfor ikke fremhæves en særlig børne- og ungegruppe som målgruppe for indsatsen.

4.3.3 Erfaringer og fokuspunkter i relation til implementering af indsatsen

I forhold til implementering af den konkrete indsats fremhæves fire pointer på tværs af interviewundersøgelsen som centrale:

- 1) Fokus på forankring af indsatserne
- 2) Løbende evaluering af indsatsen
- 3) Lokal forandringsagent
- 4) Varsling og planlægning af indsatsen i god tid.

For det første har en større gruppe af informanter fokus på karakteren af indsatsen og peger på, at det er vigtigt, at forsøgsindsatserne tilrettelægges på en måde, hvor **indsatserne forankres i praksis** i stedet for at være afkoblede indsatser. En afkoblet indsats kunne være en indsats som ikke foregår som del af den eksisterende hverdag på skolen (fx ekstra timer udenfor det normale skema). Forankringen har ifølge informanterne et tosidet formål. På den ene side bidrager det til en god implementering af indsatsen og på den anden side bidrager det til, at indsatsskoler kan fortsætte med indsatsen ved forsøgets ophør. Forankringen af indsatsen kan ske på flere niveauer, men flere fremhæver, at det er centralt at få indsatsen forankret i de kommunale forvaltninger (både skole- og socialforvaltning) med henblik på at indsatserne kan fortsættes kommunalt ved forsøgets afslutning (såfremt der er et ønske herom). Ved at forankre indsatserne/forsøget i praksis – hvad enten det er på skoleniveau eller på kommunalt niveau – testes effekterne i en realistisk kontekst, hvorved anvendeligheden af resultaterne samtidig øges. Flere informanter anbefaler i forlængelse heraf, at indsatserne designes på en måde, hvor det er muligt at skalere dem op med henblik på udbredelse og implementering efterfølgende. Herunder nævnes, at udgifterne til indsatserne skal være realistiske i forhold til at kunne blive implementeret nationalt, kommunalt og/eller lokalt efterfølgende, samt at udgifterne skal kunne stå mål med udbyttet af indsatserne.

For det andet fremhæver en mindre gruppe, at der er gode erfaringer med at **evaluere forsøgsindsatsen løbende** og præsentere løbende resultater for de involverede parter i forsøget med henblik på at motivere dem – især hvis forsøget strækker sig over en længere periode. For det tredje peger informanterne på, at der er gode erfaringer med at tilknytte en **lokal aktør som forandringsagent** til forsøget, som understøtter projektet lokalt. Det kan eksempelvis være en kommunal fagkonsulent eller en vejleder på skolen. Formålet er at skabe lokalt ejerskab til projektet og dermed minimere risikoen for frafald undervejs. Endelig fremhæver informanterne, at det er vigtigt, at **indsatsen varsles og planlægges i god tid**, således at skolerne har mulighed for at få indsatsen og dagligdagen til at passe sammen på hensigtsmæssig måde. Fordelen ved at

være i god tid er desuden, at det skaber opbakning til projektet. Eksempelvis fra 2L Rapporten, *Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*, fremgår det, at det har været en udfordring for skolerne at rekruttere kvalificeret arbejdskraft på grund af kort periode mellem besked om deltagelse i forsøget til igangsættelse. Et andet eksempel er fra det kontrollerede forsøg *Forsøg med modersmålsundervisning målrettet hele klasser*, hvor skolerne har oplevet udfordringer som følge af, at informationer ikke er kommet ud i god nok tid til at planlægge (opstarten af) forsøget på en hensigtsmæssig måde.

5. KONKLUSION

I dette kapitel opsummeres resultaterne af registeranalysen og vidensopsamlingen.

Registeranalyserne viser, at udsatte børn og unge fra socioøkonomisk svage familier klarer sig væsentligt dårligere i skolen end andre børn og unge.

Forskellen er i vid udstrækning allerede til stede i 2. klasse, men der er en tendens til at forskellen forstørres i løbet af skoletiden. Det såkaldte kundskabsgab udvides især for de udsatte børn og især i matematik. Dog kan de statistiske analyser (analyse 1-3) ikke sige noget om, hvorvidt det skyldes, at der er tale om, at forskellige typer børn modtager foranstaltninger i en tidlig og en lidt senere alder.

En stor del af kundskabsgabet kan forklares med forældrenes baggrundskaraktistika. Til gengæld ser det ikke umiddelbart ud til, at skolekaraktistika – i form af forældregruppens gennemsnitlige baggrundskaraktistika på skoleniveau (skolens samlede "forældreprofil") eller andre skolekaraktistika – har signifikant betydning for kundskabsgabet.

Kundskabsgabet er formentlig kraftigt undervurderet, hvis det antages, at det hovedsageligt er fagligt svage børn, der ikke tager de nationale test eller går op til folkeskolens afgangsprøve.

Der er en tilbøjelighed til, at kundskabsgabene for en given årgang tenderer til at udvides i løbet af skoletiden. Umiddelbart ser det ud til, at dette i særlig grad gælder for børn, der har modtaget sociale foranstaltninger, og at det i særlig grad gælder i faget matematik. Denne tendens for de børn, der modtager en foranstaltning efter servicelovens paragraf 52, forsvinder dog, når der korrigeres for forældrebaggrund.

Registeranalysen viser også, at der er få mønsterbrydere blandt udsatte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund (mønsterbrydning forstås i denne sammenhæng som tilbøjeligheden til at ligge i den bedste fjerdedel rent fagligt). Endvidere er tendensen til at være mønsterbryder lavere på de ældste klassetrin. Denne tendens ser dog også i vid udstrækning ud til at kunne forklares af forældrebaggrund. Desuden viser analysen af mønsterbrydernes dynamik, at der er mønsterbrydere allerede tidligt i skoletiden, og at rundt regnet halvdelen af dem, som er det i en tidlig alder vedbliver at være mønsterbrydere. Altså falder nogle af mønsterbryderne fra i løbet af skoletiden, men der kommer næsten lige så mange nye mønsterbrydere til.

Børn, som anbringes uden for hjemmet, klarer sig fagligt på lige fod med andre børn af forældre med samme uddannelsesniveau, men kommer ofte fra familier med svag socioøkonomisk baggrund og når ikke op på niveau med børn af forældre med videregående uddannelser.

Børn, som modtager en forebyggende indsats i hjemmet, klarer sig fagligt ringere end andre børn med samme forældrekaraktistika, og den forebyggende indsats afhjælper derfor ikke den negative effekt af at vokse op i et udsat hjem. Selvom den forebyggende indsats er motiveret af hensynet til barnets trivsel, bør der være ekstra opmærksomhed på disse børns særlige udsathed i forhold til deres skolepræstationer. Vores analyse kan indikere, at forældrene ikke i tilstrækkelig grad kan støtte op om deres børns faglige udvikling.

Det at de rå kundskabsgab tenderer til at vokse ret meget i løbet af skoletiden for en given årgang af skolebørn, som har modtaget foranstaltninger efter servicelovens paragraf 52, indikerer et særligt akut behov for at hjælpe disse børn. Udvidelsen af dette rå kundskabsgab er størst for faget matematik.

Vidensopsamlingen har identificeret fire afsluttede indsatser²² og fem igangværende indsatser²³ med emnemæssig relevans for målgruppen. To af studierne af afsluttede indsatser er tildelt høj evidensvægt og to er tildelt middel evidensvægt. Følgende typer af skolebaserede indsatser for udsatte børn eller børn med socioøkonomisk svag baggrund er for nylig gennemført eller gennemføres aktuelt i en dansk grundskolekontekst:

- Tilpasning af læreplan (en afsluttet indsats)
- Øgede ressourcer (to afsluttede indsatser)
- Tutoring (en afsluttet indsats og en igangværende indsats)
- Kompetenceudvikling (tre igangværende indsatser)
- Adfærds-/psykologisk indsats (to igangværende indsatser)

Der foreligger resultater af de afsluttede indsatser og resultater af et pilotprojekt, som er gennemført forud for en af de igangværende indsatser.

Der kan ikke påvises en effekt på læsning af indsatsen af typen tilpasning af læreplan. Til gengæld er der en positiv effekt på læsning, men ikke på matematik, af den ene af to indsatser af typen øgede ressourcer. Der kan ikke påvises en effekt af den anden af de to indsatser. Evalueringen af den afsluttede indsats af typen tutoring viser blandede resultater, idet der er en tendens til, at sammenligningsgruppen forbedrer deres matematikfærdigheder mere end indsatsgruppen, samtidig med at nogle af eleverne i indsatsgruppen forbedrer deres læsefærdigheder mere end eleverne i sammenligningsgruppen. De foreløbige resultater af den igangværende indsats af typen tutoring indikerer en positiv effekt på matematikfærdigheder for de deltagende elever.

Endelig gennemføres der i et studie en komparativ analyse af højt og lavt præsterende skoler med mange elever med svag social baggrund. Det konkluderes, at tydelig ledelse på både forvaltnings- og skoleniveau, en stærk faglig profil, selvstyrende lærerteams, prioritering af en forebyggende læseindsats, linjefagsdækning og endelig velforberedte lærere, som underviser i deres linjefag, indtager lederrollen i undervisningen og har høje forventninger til eleverne er forhold, som kan løfte elever med svag social baggrund.

Det skal understreges, at der er tale om enkeltstående indsatser, og at resultater heraf langt fra er tilstrækkelige til at udgøre et egentligt evidensgrundlag i en dansk grundskolekontekst. Her må man i stedet vende sig mod den internationale forskning på området, som er kortlagt i *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* (SFI 2015).

Fordi der findes så forholdsvis få relevante indsatser (afsluttede og igangværende), er erfaringsgrundlaget, i relation til igangsættelse og implementering af forsøgsindsatser i folkeskolen, begrænset.

På baggrund af den strukturerede interviewundersøgelse blandt danske skoleforskere og øvrige eksperter kan der fremdrages to tværgående erfaringer i relation til indsatsens design:

1. Klassebaserede indsatser er at foretrække frem for segregering af børnene
2. Sommerferien kan med fordel anvendes som indsatsperiode

I relation til indsatsens målgruppe peger de interviewede forskere og eksperter på tre tværgående erfaringer:

1. Det er vigtigt, at de voksne og professionelle omkring de udsatte børn og unge inddrages i forsøgsdesignet, da deres opbakning er central for succesfuld implementering.

²² Et studie undersøger ikke en indsats som sådan, men sammenligner højt og lavt præsterende skoler.

²³ En af disse er ikke en indsats som sådan, men en undersøgelse af best practice.

2. Det er vigtigt at inddrage forældrene, idet de kan påvirke børnenes skolegang både positivt og negativt.
3. De udsatte børn og unge kan med fordel inddrages i designet af indsatsen med henblik på at målrette indsatsen deres særlige problemstillinger.

Endelig kan der fremdrages fire tværgående erfaringer med implementering af indsatsen:

1. Fokus på forankring af indsatsen er centralt.
2. Løbende evaluering af indsatsen og præsentation af foreløbige resultater kan virke motiverende for de deltagende parter.
3. Det kan være en god idé at tilknytte en lokal aktør som forandringsagent.
4. Det er vigtigt, at indsatsen varsles og planlægges i god tid.

6. ANBEFALINGER

Formålet med nedenstående anbefalinger er at bidrage til, at UVM får det bedst tænkelige grundlag til at arbejde videre med at udvælge og udvikle de indsatser, der skal gennemføres inden for undervisningen i det forsøgsprogram, der skal styrke fagligheden blandt udsatte børn.

I anbefalingerne sammenfattes resultaterne af den kombinerede registeranalyse og vidensopsamling ved at sætte fokus på, hvor behovet for indsatser synes størst, og hvilke indsatser der virker mest perspektivrige for målgrupperne. Derudover inddrages resultaterne fra SFI's systematiske forskningskortlægning og syntese om skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund.

Tabel 6-1: Tematiske spørgsmål i relation til anbefalinger om udvælgelse og udvikling af forsøgsindsatser

Tema	Spørgsmål	Analyser/data
Behovsafdækning	Er der dele af målgruppen, der især vil kunne have gavn af indsatser? På hvilket tidspunkt er behovet størst for en indsats?	Registeranalyser
Indsatser og effekter	Hvilke indsatser ser mest perspektivrige ud for målgrupperne?	Registeranalyser, vidensopsamling sammenholdt med SFI's kortlægning
Implementering	Hvilke faktorer vurderes afgørende for en succesfuld implementering eller modsat som hæmmende for en succesfuld implementering?	Vidensopsamling og implementeringsteori

Det overordnede resultat af vidensopsamlingen er, at der foreligger meget **få danske undersøgelser**, der undersøger indsatsers effekt for udsatte og socioøkonomisk svage børns faglige resultater. De resultater, der foreligger, vedrører spredte indsatser og har varierende konklusioner om effekter. Man kan således ikke bruge vidensopsamlingens resultater til hverken 1) at udelukke en eller flere former for indsatser, fordi de allerede er tilbunds gående afdækket i en dansk kontekst eller 2) til at konkludere, at der er bestemte indsatser, der bør sættes på, idet der lader til at være mere positive effekter af disse indsatser frem for andre. Således står det UVM (støttet af Rådet for Børns læring) relativt frit for at vælge de indsatser, der skal medvirke til at styrke udsatte børns samt børn med svag socioøkonomisk baggrunds faglige resultater, om end der bør stilles strenge metodiske krav til evalueringen heraf. I den forbindelse anbefaler vi, at UVM støtter sig til den internationale evidens på området fx som illustreret i forskningskortlægningen *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund* (SFI, 2015).

Register- og vidensopsamlingen finder dog en række resultater, som kan bruges til at kvalificere overvejelserne om eventuelle indsatsers målgruppe samt konkrete indhold.

Behovsafdækning

I det følgende fremdrages nogle anbefalinger om, hvilke børn der især med fordel kunne fokuseres på og tidspunktet for gennemførelsen af indsatserne.

Registeranalysen dokumenterer et betydeligt kundskabsgab mellem børn, hvis forældre har en uddannelse samt udsatte børn og børn, hvis forældre har ingen eller blot grundskoleuddannelse. Der er dog også mange af de sidstnævnte børn, der på trods af deres baggrund klarer sig ganske godt i skolen. Således er det vores anbefaling, at indsatser i forhold til faglige kundskaber især bør fokusere på de **fagligt svage** blandt de udsatte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund.

Derudover viser registeranalysen, at der måske er behov for at have et særligt fokus på de børn, der **modtager en forebyggende indsats** i hjemmet, da de klarer sig fagligt mindst lige så dårligt som børn, der er eller har været anbragt uden for hjemmet.

Eftersom kundskabsgabet eksisterer allerede i 2. klasse kunne meget tyde på, at en **tidlig indsats** vil have størst gavnlig effekt, idet sådan en indsats kan forbedre forudsætningerne for fremtidig læring og dermed bidrage til at mindske gabets udvidelse over tid. Denne anbefaling bakkes op af adskillige forskningsresultater. Bl.a. argumenterer økonomen James Heckman for, at det samfundsmæssige afkast er absolut størst ved tidlig indsats²⁴. En udfordring ved at gennemføre indsatsen inden 2. klasse er dog evalueringsmæssig, idet der fx ikke gennemføres nationale test inden 2. klasse, hvilket vil besværliggøre muligheden for at afdække en faglig effekt.

Endelig baserer vi denne anbefaling på, at forskningskortlægningen (SFI, 2015) finder, at indsatser, der er udført i skolen samt rettet mod elever i 0.-5. klasse, har signifikant højere effektstørrelser end indsatser uden for skolen og indsatser rettet mod elever i 6.-9. klasse.

Indsatser og effekter

Forskningskortlægningen (SFI, 2015: 14-16) identificerer tre indsatstyper som udmærker sig ved at have størst effekt.

- *Tutoring*: aktiviteter, hvor elever modtager faglig støtte en-til-en eller i små grupper af frivillige tutorer eller professionelle undervisere. Tutoring kan både gives i stedet for, og som supplement til den undervisning eleven i forvejen modtager i klasseværelset.
- *Feedback og monitorering*: indsatser med et specifikt fokus på feedback- eller progressionsmonitorering af elevpræstationer. Dækker over metoder hvor elever eller lærere i løbet af indsatsen får tydelig opfølgning på og indblik i elevernes faglige udvikling. Formålet med feedback er at understøtte den enkelte elev bedst muligt og tilpasse den undervisning eleven modtager.
- *Cooperative learning*: metoder med den fællesnævner, at elever systematisk og struktureret arbejder i mindre grupper eller par for at understøtte hinandens læring.

En af vores ovenstående anbefalinger var, at det er vigtigt at identificere de af de udsatte børn samt børn med svagsocioøkonomisk baggrund som rent faktisk har faglige udfordringer. I denne optik er det forventeligt, at en indsats der involverer **feedback og monitorering** bør være relevant. Denne indsats hjælper læreren med at identificere de elever, der har faglige udfordringer såvel som til at monitorere progressionen og altså dermed handle, såfremt eleven ikke oplever den forventede progression.

Udover at forskningskortlægningen (SFI, 2015) finder, at tidlige indsatser ser ud til at have større effekt end senere indsatser, finder den også, at **indsatser udført i skolen** ser ud til at have større effekt end indsatser udført udenfor skolen. Dette strider i mod, hvad nogle af respondenterne argumenterede for, nemlig fordelene ved at gennemføre indsatser fx i sommerferien.

Et andet aspekt handler om, hvorvidt indsatsen gennemføres for hele klassen eller mere målrettet. Flere respondenter i interviewene argumenterer for det hensigtsmæssige i en **klassebaseret indsats** fremfor indsatser, hvor elever tages ud af undervisningen. Erfaringen fra tidligere forsøg (fx modersmålsbaseret undervisning) er dog, at klassebaserede indsatser kan medvirke til at forstærke kundskabsgabet mellem børn af forældre med høj hhv. kort uddannelse. I det pågældende tilfælde rykkede børn af forældre med lang uddannelse sig signifikant, mens børn af forældre med kortere uddannelse samt tosprogede børn ikke oplevede en statistisk signifikant stig-

²⁴ James J. Heckman: Return on Investment: Return vs. Cost:
https://childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/10yranniversary_Heckmanhandout.pdf

ning. Således er det vores anbefaling, at indsatsen giver mulighed for en vis **differentiering mellem elevgrupperne**, selvom indsatsen gennemføres for hele klassen.

Supplerende indsigter fra implementeringslitteraturen

Nedenfor vil erfaringerne fra registeranalysen og vidensopsamlingen suppleres med udvalgte anbefalinger fra implementeringslitteraturen.

Implementering af indsatser på uddannelses- såvel som andre velfærdsområder udspiller sig i en social kontekst, influeret af en lang række forhold. Herunder kan før-anvendte interventionspraksisser, organisatoriske strukturer og kulturer, den politiske kontekst, økonomiske budgetter, samt lokale styrker, svagheder og behov indvirke på implementeringen af indsatsen. Forskning viser, at en multiniveaubaseret metodetilgang er hensigtsmæssig i implementering af evidensbaserede forskningsmetoder (Fixsen et al. 2005).

Tre centrale niveauinddelinger går igen i forhold til implementeringspraksis:

1. Kerneimplementeringskomponenter (træning, coaching, performance mål)
2. Organisatoriske komponenter (selektion, programevaluering, administration og systemintervention)
3. Influerende faktorer (sociale, økonomiske, politiske)

Kernekomponenter refererer til de mest essentielle og uundværlige komponenter ved interventionspraksis. Komponenterne skal forstås som evidensbaserede praktikker og evidensbaserede programmer (Fixsen et al. 2005: 26)²⁵. Forskning viser, at der er en sammenhæng mellem **veldefinerede kernekomponenter** for en intervention og succesfuld metodeimplementering (Dale, Baker, & Racine, 2002; Winter & Szulanski, 2001). Således går en anbefaling på at sørge for, at de interventioner, der skal afprøves, er så veldefinerede og afgrænsede som muligt.

Evidensbaserede programmer indenfor det sociale område påbegyndes oftest på én lokalitet, hvor de udvikles, testes og undersøges. For at afdække kernekomponenterne i et program, er det centralt, at programmet efterprøves på en anden lokalitet med andre praktikere, for at afdække kontekstafhængige faktorer samt afdække resterende kernekomponenter, som ikke var synlige ved den første projektimplementering (Arthur & Blitz, 2000; Gallagher, 2001; Harachi, Abbott, Catalano, Haggerty, & Fleming, 1999; Winter & Szulanski, 2001). Det betyder, at det kan anbefales at gennemføre en **pilotafprøvning og evaluering** inden den egentlige afprøvning af en indsats.

Forskning påviser væsentligheden af at afdække **implementeringsparathed**, forud for den praktiske implementering (Adelman & Taylor, 2003; Arthur & Blitz, 2000; 2002; Cleaver & Walker, 2004; Dennis, Perl, Huebner, & McLellan, 2000; Klem, 2000). En lang række forskere arbejder i den forbindelse med udvikling af implementeringsparathedsskalaer på praktikerniveau og organisatorisk niveau. På praktikerniveau kan Aaron's skala, "Evidence-based Practice Attitude Scale" fremhæves (Aaron 2004)²⁶. Via skalaen afdækkes, hvilke nødvendige betingelser der skal være opfyldt for implementering af nye praktikker, såsom åbenhed overfor innovation og oplevede afvigelser mellem de evidensbaserede metoder og den sædvanlige praksis (Aaron 2004). Mange implementeringsbarrierer kan opstå, hvis de uformelle normer og værdier, der udgør organisationskulturen, står i modsætning til de formelle værdier og normer, der er givet ved implementeringen af tiltaget (Christensen, 2004: 83). Det anbefales, at gennemføre disse målinger inden og efter indsatsens gennemførelse kan man dels få mulighed for at vurdere implementeringsparathedens betydning for selve implementeringen såvel som at afdække om arbejdet med indsatsen kan påvirke praktikernes holdninger og vurderinger.

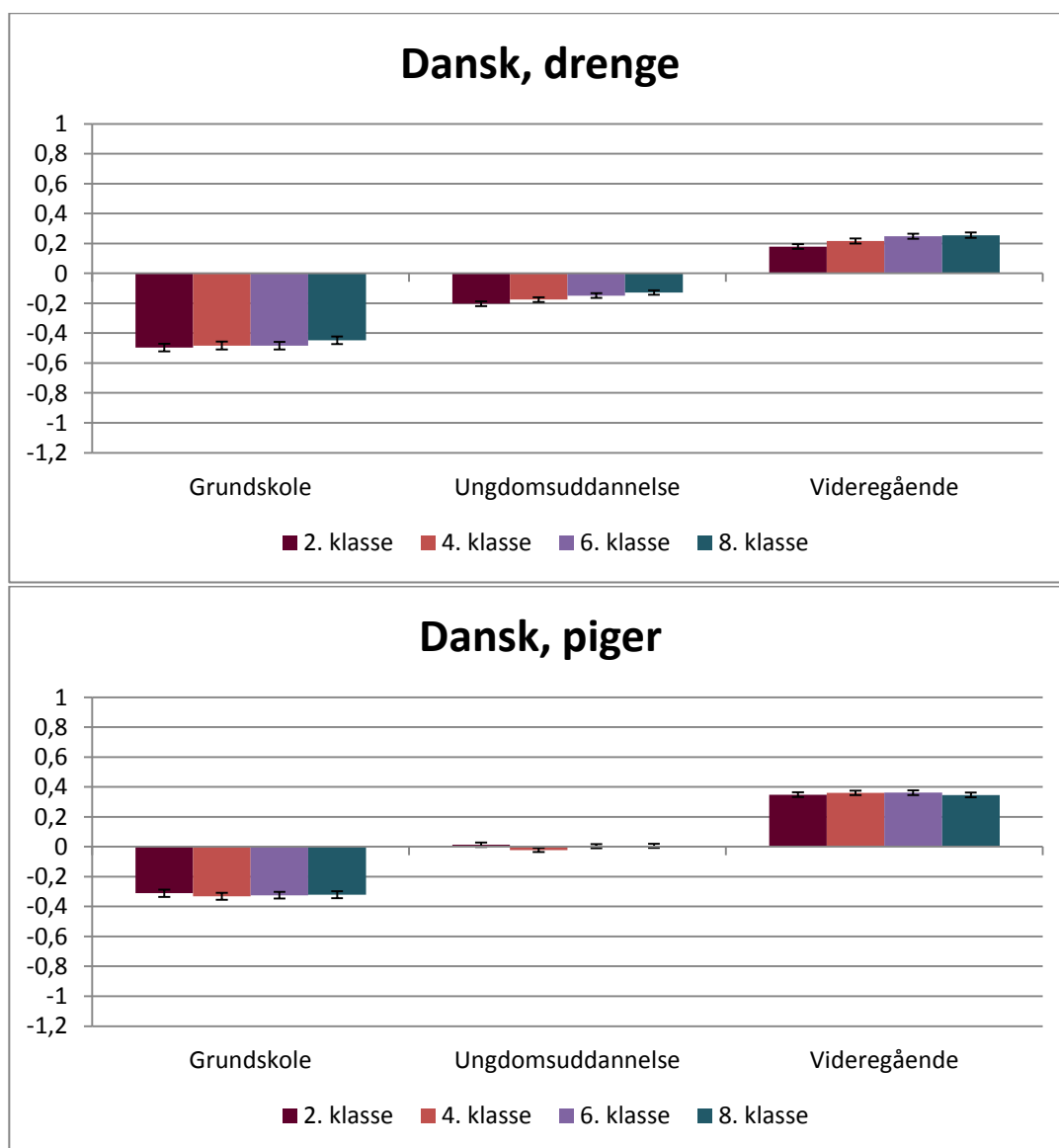
²⁵ Et par relevante eksempler på evidensbaserede praktikker indenfor børn- og familieområdet er blandt andet; cognitive behavior therapy (Linehan, 1991), cognitive mapping (Dansereau & Dees, 2002), good behavior game (Embry, 2002), systematic desensitization (Wolpe & Lazarus, 1966) og social skills teaching strategies (Phillips, Phillips, Fixsen, & Wolf, 1974).

²⁶ Skalaen blev oprindeligt udviklet, for at afdække indstillinger til brugen af evidensbaserede metoder blandt praktikker indenfor psykiatrien.

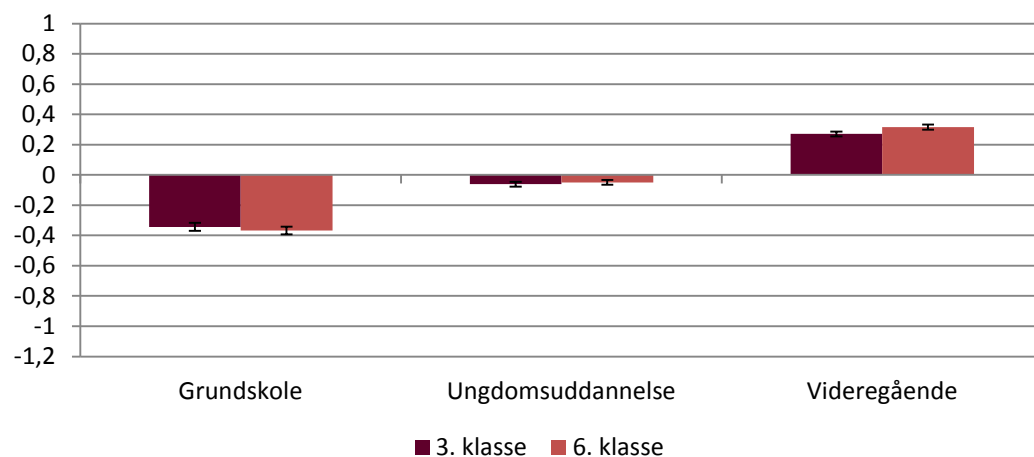
7. BILAG

BILAG 1: KUNDSKABSGABET OPDELT PÅ KØN

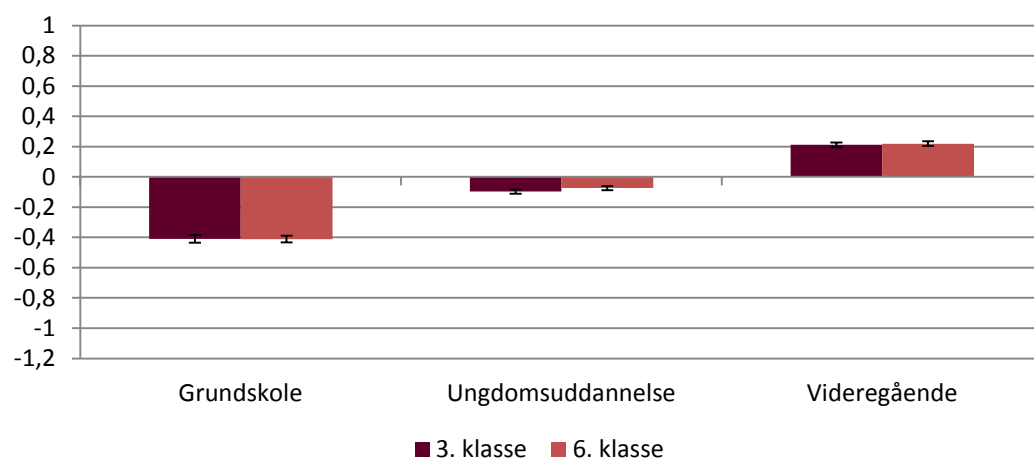
Analyse 1. Kundskabsgabet opdelt på køn



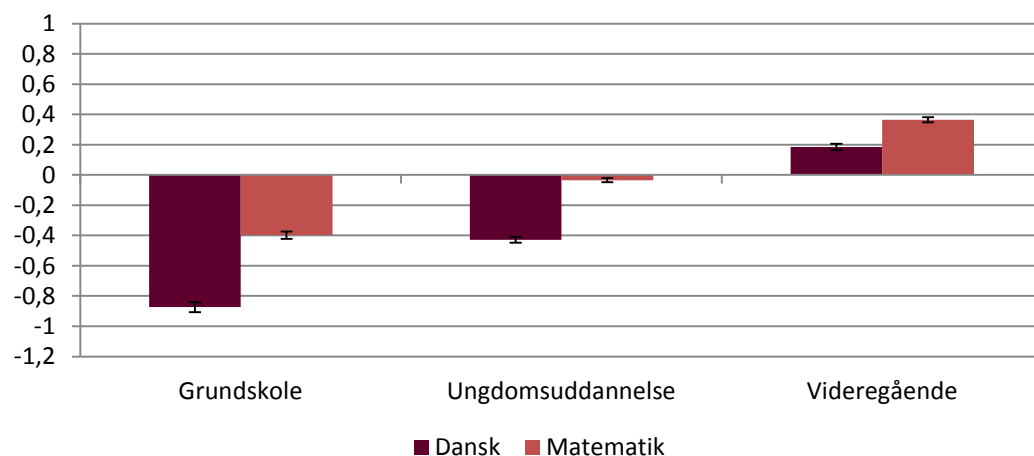
Matematik, drenge

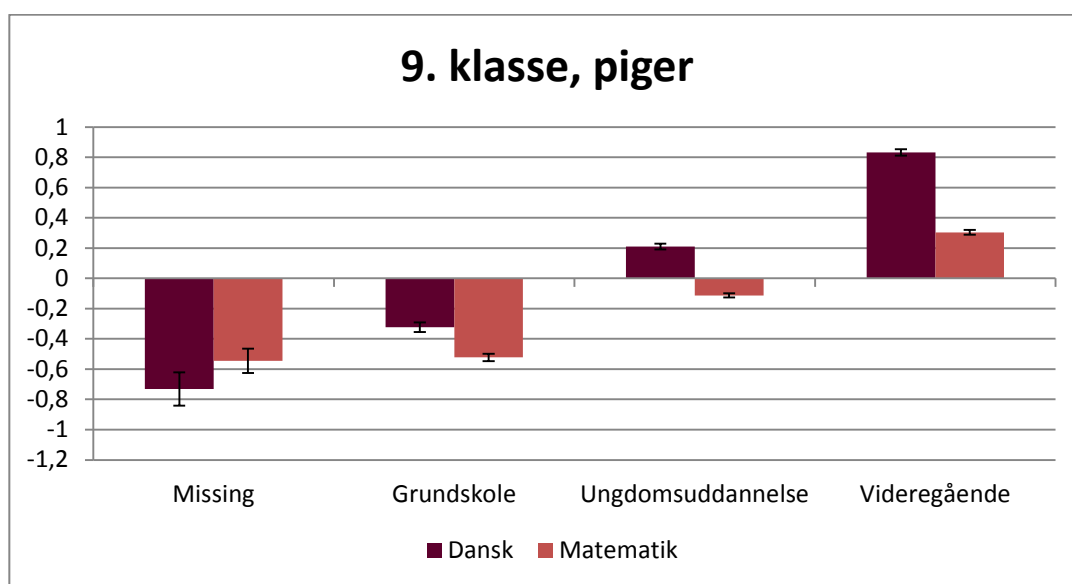


Matematik, piger



9. klasse, drenge





BILAG 2: SØGETERMER

Sprog	Udsathed	Svag socioøkonomisk baggrund	Øvrige
Dansk	belaste (belastet, belastede) udsat (udsatte) socialt udsatte true (truet, truede) anbragt (anbragt, anbragte) anbringelse uden for hjemmet plejebørn sårbar (sårbar, sårbare) problembørn risikobørn marginalisere (marginaliseret, marginaliserede) sociale behovsbørn adfærdsvanskelig (adfærdsvanskelig, adfærdsvanskelige)	lavindkomst fattig (fattig, fattige) socioøkonomisk baggrund socioøkonomi (socioøkonomisk) socio-økonomi (socio-økonomisk) social arv sociale arv ulighed forældres uddannelsesniveau forældres indkomstniveau ingen (erhvervs-) kompetencegivende uddannelse	grundskole (grundskole, grundskoler) skole (skole, skoler) elev (elev, elever) skoleelev (skoleelev, skoleelever) faglige resultater karakterer faglige præstationer faglig udvikling
Engelsk	Risk Neglect children in placement foster care residential care looked after children distress social inclusion disadvantage resilience marginalize marginalize marginalise	Poverty Poor socioeconomic background social inheritance inequality parents' level of education parents' income level	Danish Denmark

BILAG 3: SKEMA TIL KVALITETSVURDERING

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	
1b: Forfatter(e) (efternavn, fornavn; efternavn, fornavn etc.)	
1c: Udgivelsesår	
1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatternes nationalitet)	
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx variansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	
Afrapporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	
3c: Studiets samlede afrapporteringsgrad: – Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	
4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	

4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja – Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) – Nej	
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.)) – Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) – Til dels – Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigthed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.)) – Ja – Til dels – Nej	
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredjepartsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvARIABLE (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.). – Ja – Til dels – Nej	
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren) – Ja, studiet er ikke generaliserbart – Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fx udsatte børn og unge) – Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (fx grundskoleelever i DK) – Nej, generaliserbarheden adresseres ikke	
5a: Samlet evidensvægt – Lavt (anekdotisk, lav systematik) – Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kon-	

trollogik) – Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	
---	--

BILAG 4: KVALITETSVURDERING AF INKLUDEREDE STUDIER

Tabel 7-1: Kvalitetsvurdering af Calmar et al. 2014: 2L Rapport – Undersøgelse af effekter af tolærerordninger

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	(Kun til internt brug)
1b: Forfatter(e) (efternavn, fornavn; efternavn, fornavn etc.)	Calmar, Simon Andersen; Beuchert-Pedersen, Louise Voldby; Nielsen, Helena Skyt & Thomsen, Mette Kjærgaard <i>med bidrag af Rambøll Management Consulting</i>
1c: Udgivelsesår	2014
1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatterens nationalitet)	Danmark
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	Lodtrækningsforsøg med før-efter måling kombineret med implementeringsanalyse
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx variansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	I effektanalysen sammenlignes progressionen i løbet af 6. klasse for en elev, der har en tolærerordning, med progressionen i løbet af 6. klasse for en elev, der ikke har en tolærerordning. Effekten beregnes på elevniveau og måles i standardafvigelser. Derudover tages der højde for variation mellem kommuner med en kommune fixed-effekt model. Endelig foretages en deskriptiv implementeringsanalyse på baggrund af spørgeskemaundersøgelse, casestudier på skoler og telefonisk rundspørge blandt kommuner.
Afrapporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer.
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	Ja, omfattende

3c: Studiets samlede afrapporteringsgrad: – Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	Høj
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	Ja
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	Høj
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja – Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) – Nej	Ja
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.)) – Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) – Til dels – Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	Ja
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigtighed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.))	Ja

- Ja - Til dels - Nej	
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredje-partsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvariable (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.). - Ja - Til dels - Nej	Ja
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren) - Ja, studiet er ikke generaliserbart - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fx udsatte børn og unge) - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (fx grundskoleelever i DK) - Nej, generaliserbarheden adresseres ikke	Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (der skelnes mellem effekter for 1) alle elever, drenge og piger, 2) alle elever, elever hvor begge forældre højst har 10 års skolegang og elever, hvor begge forældre har en ikke-akademisk uddannelse, 3) alle elever i klassen, elever med en psykisk diagnose og alle andre elever i klassen, og 4) alle elever i klassen, elever der modtager specialundervisning og alle andre elever i klassen.
5a: Samlet evidensvægt - Lavt (anekdotisk, lav systematik) - Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kontrollogik) - Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	Høj

Tabel 7-2: Calmar et al, 2014: Indledende analyser af forsøg med modersmålsbaseret undervisning

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	(Kun til internt brug)
1b: Forfatter(e) (fornavn, efternavn; fornavn, efternavn etc.)	Calmar, Simon Andersen; Humlum, Maria & Nandrup, Anne Brink
1c: Udgivelsesår	2014
1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatternes nationalitet)	Danmark
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	Lodtrækningsforsøg
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx vari-	OLS-regression

ansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	
Afrapporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer.
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	Nej (men følger senere i den afsluttende rapport)
3c: Studiets samlede afrapporteringsgrad: – Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	Mellem
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	Ja
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	Høj
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja – Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) – Nej	Ja
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets	Ja

undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.))	
– Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) – Til dels – Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigtighed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.))	Ja
– Ja – Til dels – Nej	
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredjepartsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvARIABLE (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.).	Ja
– Ja – Til dels – Nej	
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren)	Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (der skelnes mellem effekter for alle elever, elever hvor begge forældre ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse og elever, hvor mindst én forælder har en erhvervskompetencegivende uddannelse)
5a: Samlet evidensvægt – Lavt (anekdotisk, lav systematik) – Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kontrollogik) – Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	Høj

Tabel 7-3: Kvalitetsvurdering af Mehlbye, 2010: Den højst præsterende skole - Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund?

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	(Kun til internt brug)
1b: Forfatter(e) (fornavn, efternavn; fornavn, efternavn etc.)	Mehlbye, Jill (AKF)
1c: Udgivelsesår	2010

1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatterens nationalitet)	Danmark (der er ikke tale om en indsats som sådan, men om en komparativ analyse af højt og lavt præsterende skoler i forhold til skoleeffekt)
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	Kvalitativt studie med indlæjet selvregistreringsundersøgelse blandt lærerne på de udvalgte skoler af deres undervisning en tilfældigt valgt dag og en tilfældigt valgt lektion denne dag.
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx variansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	Dokumentanalyse (kvalitetsrapporter, mål og handleplaner, skolernes skriftligt formulerede værdigrundlag) som forberedelse til kvalitativ dataindsamling. Komparativ analyse af kvalitativt materiale ud fra detaljeret og velbeskrevet analysemodel (baseret på systemteori), desuden er skoleledere fra deltagende skoler inddraget i efterprøvning af fortolkning (via seminar). Deskriptiv analyse af data fra selvregistreringsundersøgelse samt non-parametrisk signifikantest (t-test).
Afreporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	Der er ikke tale om et forsøgsprogram men en kortlægning og beskrivelse af, hvad der kendetegner skoler, som over en årrække kan påvise stabilt høje faglige resultater, målt på elevernes afgangsprøver i 9. klasse (gennemsnit af dansk- og matematikkarakter), og som kan løfte elever med svag social baggrund. Fokus på organisatoriske og ledelsesmæssige karakteristika.
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	(Ikke relevant, da der ikke er tale om en indsats)
3c: Studiets samlede afreporteringsgrad:	(Ikke relevant)

– Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	Ja
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Delvist (den statistiske behandling af surveydata fremgår ikke detaljeret)
4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	Mellem
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja – Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) – Nej	Ja
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.)) – Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) – Til dels – Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	Ja
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigthed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.)) – Ja	Til dels (det fremgår, hvilke studier man baserer sine forventninger og fokus på, men andre teoretiske og videnskabsteoretiske overvejelser fremgår ikke)

- Til dels - Nej	
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredje-partsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvariable (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.). - Ja - Til dels - Nej	Til dels (der er inddraget sammenligningsskoler i den kvalitative analyse)
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren) - Ja, studiet er ikke generaliserbart - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fx udsatte børn og unge) - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (fx grundskoleelever i DK) - Nej, generaliserbarheden adresseres ikke	Studiets resultater er ikke generaliserbare i kvantitativ forstand, men det stærke komparative (kvalitative) design sandsynliggør, at samme forhold og kendetegn vil have samme betydning på andre skoler (skolerne er udvalgt på baggrund af registerbaseret forundersøgelse af alle landets skoler).
5a: Samlet evidensvægt - Lavt (anekdotisk, lav systematik) - Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kontrollogik) - Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	Middel

Tabel 7-4: Kvalitetsvurdering af Rambøll, 2011: Evaluering af forsøg med intensive og motiverende læseforløb - Turbodansk

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	(Kun til internt brug)
1b: Forfatter(e) (efternavn, fornavn; efternavn, fornavn etc.)	Rambøll
1c: Udgivelsesår	2011
1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatternes nationalitet)	Danmark
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	Mixed methods: Effektmåling (kvasi-eksperiment med matching → sammenligning af før-efter-test + spørgeskemamåling af oplevet effekt hos elever og dansk lærere) kombineret med virkningsevaluering (kvalitative interviews)
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx variansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	Deskriptiv sammenligning af indsatsgruppe og sammenligningsgruppe, sammenlig-

	ning med match-gruppe (match en-til-en), sammenligning inden for intervaller. Analyse af kvalitative data (virkningsevaluering)
Afrapporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet. Dette skyldes til dels, at turbodansk er implementeret mere eller mindre forskelligt på de deltagende skoler.
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	Ja, omfattende
3c: Studiets samlede afrapporteringsgrad: – Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	Mellem
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	Ja
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	Høj
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja	Ja (men et RCT ville være at foretrække)

- Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) - Nej	
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.)) - Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) - Til dels - Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	Ja
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigtighed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.)) - Ja - Til dels - Nej	Ja
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredjepartsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvARIABLE (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.). - Ja - Til dels - Nej	Til dels
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren) - Ja, studiet er ikke generaliserbart - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fx udsatte børn og unge) - Ja, studiets resultater kan generaliseres til en bredere målgruppe (fx grundskoleelever i DK) - Nej, generaliserbarheden adresseres ikke	Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fagligt svage elever)
5a: Samlet evidensvægt - Lavt (anekdotisk, lav systematik) - Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kontrollogik) - Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	Middel

BILAG 5: OVERSIGT OVER KONTAKTEDE OG INTERVIEWEDE INFORMANTER I DEN STRUKTUREREDE INTERVIEWUNDERSØGELSE

Vidensinstitutioner	Kontaktede informanter	Interviewede informanter
AU, Institut for Uddannelse og Pædagogik	Claus Holm Bente Jensen	
AU, Trygfondens Center for Child Research	Michael Rosholm Simon Calmar Andersen Anna Piil Damm Helena Skyt Nielsen	Simon Calmar Andersen
AU, Institut for Folkesundhed	Carsten Obel Poul Lundgaard Bak	Carsten Obel Poul Lundgaard Bak
AAU, Center for Uddannelsesforskning	Anette Lorenzen	
AAU, Center for Ungdomsforskning	Noemi Katznelson	
RUC, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning	Anders Siig Andersen Jan Kampmann Charlotte Højholt	
KU, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling	Maja Horst	
KU, Institut for Nordiske Sprog og Sprogvidenskab	John E. Andersen	
KU, Sociologisk Institut	Anders Holm	Anders Holm
KU, Center for læseforskning	Carsten Elbro	
SDU, Institut for Kulturvidenskab	Anne Jensen Katrín Hjort Marianne Horsdal	
SDU, Center for Forskning i Skoleudvikling	Dion Rüsselbæk Hansen	
SDU, Center for Børnesprog	Dorthe Bleses	
Metropol, Forskningsprogram: Inkluderende Læringsmiljøer	Charlotte Østergaard	
Metropol, Forsøgsprogram: Tidlig Matematikindsats Til Marginalgrupper (TMTM2014)	Pia Beck Tonnesen	Pia Beck Tonnesen
UCC, Forskningsprogram: Diversitet og Social Innovation	Vibe Larsen	
UC Syddanmark, Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion*	Ole Steen Nielsen Christian Quvang	Christian Quvang
VIA, Forskningsprogram: Pædagogik og Pædagogisk arbejde	Jan Jaap Rothuizen	
UCN, Forskningsprogram: Udsathed, tværfaglighed og chanceulighed i uddannelse	Tanja Miller	
UC Lillebælt, Center for Tværprofessionelt Arbejde med Inklusion	Ulla Viskum	
UC Lillebælt, Læremiddel.dk	Thomas Illum Hansen Stefan Ting Graf	Stefan Ting Graf
UC Sjælland, Forskningsprogram: Profession, Uddannelse og Arbejdsliv	Randi Nygård Andersen	
Professionshøjskolerne, Nationalt Videnscenter for Læring	Lene Storgaard Brok	Lene Storgaard Brok
EVA, Afdeling for Grundskole	Katja Munch Thorsen	Katja Munch Thorsen
SFI, Afdeling for Skole og Uddannelse	Mette Deding Turf Böcker Jakobsen	
KORA, Afdeling for Børn og Unge hhv. Social	Jill Mehlbye Leif Olsen	

Rådet for Børns Læring	Charlotte Ringmose Lise Tingleff Nielsen	Charlotte Ringmose
Egmont Fonden	Camilla Bjerre Damgård	Camilla Bjerre Damgård
Lær for Livet (Egmont Fonden), Læringsprogrammet Lær for Livet	Steffen Raun Fjordside Illa Stephensen	Illa Stephensen
LøkkeFonden	Anders Munk Ebbesen	Anders Munk Ebbesen
Trygfonden	Anders Hede	Anders Hede
Herning Kommune, Center for Børn og Læring	Preben Siggaard	Preben Siggaard
Københavns Kommune, Videnscenter for Familiepleje, Forskningsprojekt: Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang	Mette Larsen	Mette Larsen
I alt	48	16

BILAG 6: OVERSIGT OVER EKSKLUDEREDE STUDIER AF AFSLUTTE INDSATSER OG EKSKLUDEREDE IGANGVÆRENDE INDSATSER

Tabel 7-5: Oversigt over ekskluderede studier af afsluttede indsatser og ekskluderede igangværende indsatser (markeret med gråt)

Studie	Eksklusionskriterier
<i>Anbragte børns undervisning</i> (Andersen, Dines 2008)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekter, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber) - Forkert udgivelsestidspunkt
<i>Sprogproblemer og negativ social arv kan brydes med tidlig indsats - en finsk ghettobørnehave viser hvordan</i> (Andersen, Frans Ørsted; Højfeldt, Gitte & Nordvik, Sara 2011)	- Forkert skolesystem - Forkert land
<i>Brugernes reaktion, når det offentlige øger serviceniveauet – Resultater fra et lodtrækningsforsøg på skoleområdet</i> (Andersen, Simon Calmar; Nielsen, Helena Skyt & Thomsen, Mette Kjærgaard 2015)	- Forkert fag
<i>Skoleskak som forebyggende specialundervisning</i> (Dansk Skoleskak 2011)	- Forkert scope (studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund)
<i>Et indblik i forskningskortlægningen Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen</i> (Dyssegaard, Camilla 2012)	- Forkert scope (studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund) - Forkert land
<i>Anbragte børns læring</i> (Egmontfonden 2012)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber) - Forkert forskning
<i>Lær for Livet – Camp report 2013</i> (Egmontfonden 2013)	- Forkert skolesystem
<i>Læs for Livet</i> (Egmontfonden)	- Forkert skolesystem
<i>Alle børns deltagelse i læringsfællesskaber</i> (EVA 2012)	- Forkert fag
<i>Det gode skole-hjem samarbejde med forældre i udsatte positioner</i> (EVA 2012)	- Forkert fag - Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber)
<i>Høje forventninger til alle elever</i> (EVA 2013)	- Forkert fag - Forkert scope (studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund)
<i>Læseudvikling på mellemtrinnet</i> (EVA 2013)	- Forkert scope (studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund) - Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller

	redskaber)
<i>Motiverende undervisning</i> (EVA 2014)	- Forkert fag - Forkert scope (studiets målgruppe omfatter ikke socialt udsatte elever og/eller elever med svag socioøkonomisk baggrund)
<i>Effects of multidimensional treatment foster-care: Results of a RCT study in Sweden</i> (Hansson, Kjell & Olsson, Marten 2012)	- Forkert fag - Forkert land
<i>Lige muligheder – støtte til udsatte børn og unge</i> (Jacobsen, Turf Böcker 2011)	- Forkert skolesystem - Forkert fag
<i>Effectiveness of a Danish early year preschool program</i> (Jensen, Bente; Holm, Anders & Bremberg, Sven 2013)	- Forkert skolesystem - Forkert fag
<i>Bogstart</i> (Kulturstyrelsen)	- Forkert skolesystem
<i>Selvregulerende læring i den danske grundskole: En kvantitativ undersøgelse af sammenhænge mellem konstruktivistiske og sociokulturelle faktorer og matematikscore i PISA 2012</i> (Larsen, Morten 2014)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber) - Forkert forskning
<i>Achicement, schooling and family background – Evidence from Sweden</i> (Lindahl, Michael 2007)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber) - Forkert land - Forkert udgivelsestidspunkt
<i>Drengeakademiet 2014 – Metode og resultater</i> (Løkkefonden og Egeberg, Jesper de Hemmer)	- Forkert skolesystem
<i>Resiliens i skolen - Om hvordan skolen kan bidrage til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak</i> (Olsen, Maika Inkeri & Traavik, Karen Marie 2010)	- Forkert forskning
<i>Anbragte børns læring</i> (Rambøll 2012)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber)
<i>Kammeratskabseffekter og den vanskelige sociale ulighed</i> (Ringmose, Charlotte 2012)	- Forkert forskning
<i>Selsmoseskolen viser vej for socialt belastede skoler</i> (Selsmoseskole 2012)	- Forkert forskning
<i>Veje til IT i undervisningen – Inspirationshæfte</i> (J. H. Schultz Information A/S & UVM Skoleudvikling 2011)	- Forkert forskning
<i>Evaluerings af kommuners og skolars forsøg med it-støttede undervisningsformer for elever med særlige behov</i> (J. H. Schultz Information A/S med bidrag af Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 2011)	- Forkert fag
<i>Børn på øer og Vestegnen taber uddannelseskapløbet</i> (Ugebreve A4)	- Forkert scope (studiet undersøger ikke effekten, foreløbige resultater, afprøvning eller implementering af indsatser, metoder og/eller redskaber)

BILAG 7: KVALITETSVURDERING AF RESILIENCE IN SCHOOLS

Tabel 7-6: Kvalitetsvurdering af *Resilience in schools* – a pragmatic cluster randomized trial of a brief intervention program (research protokol). OBS! Igangværende indsats

SPØRGSMÅL I KVALITETSVURDERINGEN	SVAR
1a: Reviewers navn	(Kun til internt brug)
1b: Forfatter(e) (fornavn, efternavn; fornavn, efternavn etc.)	Bak, Poul Lundgaard; Obel, Carsten & Zhu, Jin Liang – Forskningsprogrammet for Mental Børnesundhed
1c: Udgivelsesår	2013
1d: Hvilket land er indsatsen gennemført i? (Obs! Her spørges <i>ikke</i> til udgivelsesland eller forfatternes nationalitet)	Danmark
Design og datagrundlag	
2a: Hvilket forskningsdesign er anvendt? (Fx systematisk review, RCT, kvasi-eksperiment, longitudinelt studie, før-efter måling, eftermåling, tværsnitsstudie, kvalitative interview, observation etc.)	Lodtrækningsforsøg
2b: Hvilken analysemetode/metoder er anvendt? (Fx variansanalyse, regressionsanalyse, hierarkiske modeller, kvalitativ virkningsevaluering, diskursanalyse etc.)	Lineær og logistisk regression
Af rapporteringsgrad	
3a: Hvor detaljeret er forsøgsprogrammets indhold beskrevet i studiet? – De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer – De overordnede linjer er beskrevet, men forsøgsprogrammets delelementer er ikke detaljeret beskrevet – Forsøgsprogrammets indhold er meget overfladisk/slet ikke beskrevet	De overordnede linjer og forsøgsprogrammets delelementer er beskrevet i detaljer (der henvises i den forbindelse til robusthed.dk)
3b: Er implementeringsforhold beskrevet? – Ja, omfattende – Ja, overfladisk – Nej	(Ikke relevant, da forsøget er igangværende og kvalitetsvurderingen er baseret på forskningsprotokol)
3c: Studiets samlede af rapporteringsgrad: – Høj (topscore på begge parametre) – Mellem – Lav (bundscore på begge parametre)	Høj
Transparens	
4a: Er studiets empiriske grundlag tilstrækkeligt beskrevet? – Ja (n – også i kvalitative studier – fremgår og er beskrevet, fx klassetrin, socioøkonomisk baggrund, køn) – Delvist (n fremgår men er ikke beskrevet nærmere – eller omvendt) – Nej (n fremgår ikke, heller ikke i ca.-tal)	Delvist (skoler i indsats- og sammenligningsgrupper er udvalgt, men registerdata om eleverne er endnu ikke trukket)
4b: Fremgår det, hvordan data er indsamlet? – Ja (dataindsamling vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer – dataindsamlingen vil kunne gentages på tilnærmelsesvis samme måde) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja

4c: Fremgår den/de anvendte metoder til analyse? – Ja (analysen vil kunne gentages ud fra beskrivelsen) – Delvist (der mangler enkelte, men ikke centrale, detaljer) – Nej (der mangler flere, og centrale, detaljer)	Ja
4d: Samlet transparens-vurdering: – Høj (topscore på alle parametre) – Mellem – Lav (bundscore på to-tre parametre)	Høj (mellemsscore i 4a trækker ikke ned, da en nærmere beskrivelse af n ikke er mulig før dataindsamling)
Reliabilitet og validitet	
4a: Er designet velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Et design er ikke velegnet, hvis man ikke kan svare på undersøgelsesspørgsmålet vha. det anvendte design.) – Ja – Til dels (nogle undersøgelsesspørgsmål, men ikke alle, kan besvares) – Nej	Ja
4b: Er analysemetoden velegnet til at undersøge studiets undersøgelsesspørgsmål? (Det er tilstrækkeligt, hvis studiets variable vurderes som konceptuelt solide og validt operationaliserede (kvant.) / hvis der er en tydelig og meningsfuld analysestrategi (kval.)) – Ja (der er overensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner) – Til dels – Nej (der er uoverensstemmelse mellem teoretiske begreber og operationelle definitioner)	Ja
4c: Er målingerne nøjagtige? (Har at gøre med om de anvendte måleredskaber er velegnede, om/hvordan forfatterne forholder sig til frafald i samplen/manglende repræsentativitet (kvant.) / gennemsigtighed mht. teoretisk perspektiv, ontologisk og epistemologisk standpunkt, egen position (kval.)) – Ja – Til dels – Nej	(Ikke relevant, da dataindsamling endnu ikke er gennemført, men da nationale test anvendes som effektmål, må målingerne antages at blive nøjagtige)
4d: Er der i studiet gjort forsøg på at kontrollere for tredje-partsforklaringer/påvirkninger (herunder også forskellige former for bias), som vurderes at kunne påvirke resultaterne? Fx i form af statistisk kontrol for baggrundsvARIABLE (kvant.), om konteksten beskrives og inddrages i analysen (kval.). – Ja – Til dels – Nej	(Ikke relevant, da dataindsamling og analyse endnu ikke er gennemført, men qua analysemetoden – regressionsanalyse – vil der blive foretaget statistisk kontrol)
4e: Adresseres studiets generaliserbarhed? (Det behøver ikke være eksplicit angivet, men kan deduceres af revieweren) – Ja, studiet er ikke generaliserbart – Ja, studiets resultater kan generaliseres til en afgrænset målgruppe (fx udsatte børn og unge) – Ja, studiets resultater kan generaliseres til en brede-	(Ikke relevant)

re målgruppe (fx grundskoleelever i DK) – Nej, generaliserbarheden adresseres ikke	
5a: Samlet evidensvægt – Lavt (anekdotisk, lav systematik) – Middel (en vis systematik, fx før-efter måling, kontrollogik) – Høj (systematisk effektevaluering, kvasi-eksperiment eller eksperiment)	Høj

BILAG 8: OVERSIGHT OVER UDVALGTE REFERENCER OM IMPLEMENTERING

Aarons, G. A. (2004). Mental Health Provider Attitudes Toward Adoption of Evidence-Based Practice: The Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 6(2), 61-74.

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). On sustainability of project innovations as systemic change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 1-25.

Arthur, M. W., & Blitz, C. (2000). Bridging the gap between science and practice in drug abuse prevention through needs assessment and strategic community planning. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 241-255.

Barber, K., Barber, M., & Clark, H. B. (1983). Establishing a community-oriented group home and ensuring its survival: A case study of failure. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(2-3), 227-238.

Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2003). *Evidence-Based Programs and Cultural Competence*. Tampa, FL: National Implementation Research Network, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida.

Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1997). The strategies for implementing multilevel self-management in schools. *International Journal of Educational Management*, 11(4), 159-169.

Cleaver, H., & Walker, S. (2004). From policy to practice: the implementation of a new framework for social work assessments of children and families. *Child and Family Social Work*, 9(1), 81-90.

Crosby, B. L. (1991). Stakeholder Analysis: A Vital Tool for Strategic Managers. *Implementing Policy Change: Technical Notes*(2), 1-6.

Dale, N., Baker, A. J. L., & Racine, D. (2002). *Lessons Learned: What the WAY Program Can Teach Us About Program Replication*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.

Denton, C. A., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 201-211.

Fixsen et al. (2005). Implementation Research- a synthesis of the literature.

Fox, J., & Gershman, J. (2000). The World Bank and Social Capital: Lessons from Ten Rural Development Projects in the Philippines and Mexico. *Policy Sciences*, 33(3-4), 399-419.

Gallagher, K. (2001). *Bringing Research to Scale: The Nurse-Family Partnership Program*. Denver, CO: The Colorado Trust.

Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Fleming, C. (1999). Opening the black box: Using process evaluation measures to assess implementation and theory building. *American Journal of Community Psychology*, 27(5), 715-735.

Klem, A. M. (2000). You Can Get There From Here: Using a Theory of Change Approach to Plan Urban Education Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 93-120.

Linehan, M. (1991). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.

McCormick, K. M., & Brennan, S. (2001). Mentoring the new professional in interdisciplinary early childhood education: The Kentucky Teacher Internship Program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 131-144.

Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 273-297.

Palsha, S. A., & Wesley, P. W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 243-253.

Phillips, E. L., Phillips, E. A., Fixsen, D. L., & Wolf, M. M. (1974). *The Teaching-Family handbook (2nd ed.)*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

Rogers, R. W. (2002). *White Paper – The power of realization*, from <http://www.ddiworld.com/research/publications.asp>

Taylor, L., Nelson, P., & Adelman, H. (1999). Scaling-up Reforms across a School District. *Reading and Writing Quarterly*, 15(4), 303-325.

Schoenwald, S. K., Sheidow, A. J., & Letourneau, E. J. (2004). Toward Effective Quality Assurance in Evidence-Based Practice: Links Between Expert Consultation, Therapist Fidelity, and Child Outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 94-104.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-17.

Spouse, J. (2001). Bridging theory and practice in the supervisory relationship: a sociocultural perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 512-522.

Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as Strategy. *Organization Science*, 12(6), 730-743.

Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy technique*. New York: Pergamon Press.

Zins, J. E., & Illback, R. J. (1995). Consulting to facilitate planned organizational change in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 237-245.