

Fagligt løft og øget trivsel efter covid-19

1. delrapport: Udbredelse, implementering og de første
virkninger



*Fagligt løft og øget trivsel efter covid-19
– 1. delrapport: Udbredelse, implementering og de første virkninger*

© VIVE og forfatterne, 2023

e-ISBN: 978-87-7582-209-6

Modelfoto: Cathrine Ertmann/VIVE

Projekt: 302082

Finansiering: Finansministeriet

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



Forord

Covid-19 og hjemsendelse af elever til fjernundervisning har haft faglige såvel som sociale konsekvenser for børn og unge. For at modvirke de negative konsekvenser af pandemien blev der iværksat et nationalt initiativ for de mest udsatte børns trivsel og læring efter covid-19. Bag initiativet står et offentligt-privat partnerskab bestående af Social-, Bolig- og Ældreministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, KL, Novo Nordisk Fonden, VILLUM FONDEN og Egmont Fonden.

Denne første rapport, ud af i alt to rapporter, evaluerer initiativet i forhold til udbredelsen og implementeringen af indsatserne samt de umiddelbare virkninger blandt eleverne. Evalueringen bygger på en kombination af spørgeskemaundersøgelser blandt elever og undervisere, interviews med skoleledere, lærere og projektansatte samt skolernes og kommunernes registrering af igangsatte indsatser.

Rapporten er bestilt af Social- og Boligstyrelsen og skrevet af analytiker Marianne Mikkelsen, senioranalytiker Mikkel Giver Kjer og seniorforsker Vibeke Myrup Jensen (projektleder) med assistance fra praktikanterne Mads Therkildsen og Caroline Rossen samt studentermedhjælper Amanda Engbo. Vi takker Louise Beuchert og Bente Bjørnholt for intern sparring og en anonym reviewer for et kritisk blik på rapporten.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse



Indholdsfortegnelse

DEL 1 Afrapportering	6
----------------------	---

Hovedresultater	7
-----------------	---

1	Indledning	12
1.1	Nationalt initiativ for de mest udsatte børns læring og trivsel efter covid-19	13
1.2	Formål med evalueringen	14
1.3	Analysestrategi, datagrundlag og metoder	15
1.4	Læsevejledning	16

2	Udbredelse af initiativet	17
2.1	Eleverne kendetegnes ved flere udfordringer	18
2.2	Kommunale forskelle i udmøntningen af midlerne	22

3	Implementering	29
3.1	Indsatsernes relevans og tilfredshed	30
3.2	Organisatoriske og ledelsesmæssige forhold	34
3.3	Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling	45

4	Initiativets virkninger for eleverne	50
4.1	Frem- og tilbagegang i trivsel	53
4.2	Mere deltagelse	54
4.3	Mange oplever støtte og feedback fra lærerne, men udviklingen over tid er nedadgående	56
4.4	Ingen udvikling blandt de yngste elever	57
4.5	Elever, som forventes at have særligt gavn af indsatserne	57
4.6	Elevernes tilfredshed med indsatserne	61

5	Konklusion	63
---	------------	----

5.1	Udbredelsen af initiativet	64
5.2	Tilfredshed med og virkninger af initiativet	65
5.3	Implementering af initiativet	66
5.4	Datagrundlag	68
<hr/>		
DEL 2	Dokumentation	69
<hr/>		
6	Data	70
6.1	Registreringer af deltagende skoler, klasser, elever og undervisere	70
6.2	Kommunernes ansøgning og efterfølgende indberetning	71
6.3	Spørgeskemaundersøgelse til elever	71
6.4	Spørgeskemaundersøgelse blandt underviserne	79
6.5	Beskrivelse af de kvalitative data	82
<hr/>		
7	Metode	85
7.1	Beskrivende analyser	85
7.2	Udvikling fra start- til slutmåling	86
7.3	Interviewtilgang	86
<hr/>		
	Litteratur	88
<hr/>		
	Bilag 1 Supplerende tabeller og figurer til kapitel 4	92
<hr/>		
	Bilag 2 Spørgsmål i spørgeskemaerne	97



DEL 1

Afrapportering

Hovedresultater

Nedlukningen af skolerne i forbindelse med covid-19 medførte et læringsefterslæb. International forskning viser, at læringstabet anslås at være op til en tredjedel af et års læring for alle elever i hhv. grundskolen og på ungdomsuddannelserne i de vestlige lande (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell, 2023). Danske undersøgelser peger endvidere på, at det særligt var de elever, der i forvejen havde det svært i skolen, som oplevede de største faglige og trivselsmæssige udfordringer under nedlukning af skolerne (Qvortrup et al., 2020, fx Ottosen et al., 2022). På denne baggrund blev der iværksat et nationalt initiativ, som havde til hensigt at understøtte trivsel og læring for de mest udsatte børn efter covid-19.

Med initiativet fik de 25 kommuner med den største andel udsatte børn og unge tilbud om at udmønte og opbygge erfaringer med at gennemføre skoleunderstøttende indsatser. Kommunerne kunne vælge imellem fem forskellige typer af indsatser, der alle tidligere har vist positive effekter på elevers læring. I efteråret 2021 fik kommunerne tilsagn om deltagelse, og initiativet skulle gennemføres i 2022. Kommunerne havde derudover store lokale friheder til selv at fordele midlerne imellem skoler og fælles kompetenceudvikling samt udvælge de deltagende elever/klasser, som havde størst behov for støtte, og sætte egne mål for initiativet.

Denne rapport er den første af to rapporter, der evaluerer dette initiativ. Rapporten giver et indblik i udbredelsen og omfanget, hvordan kommunerne har udmøntet initiativet samt de umiddelbare virkninger blandt eleverne. Vi finder følgende resultater:



- **Initiativet har berørt ca. 9.500 elever, og halvdelen af indsatserne er gennemført blandt elever i 7.-10. klasse**

23 kommuner takkede ja til at deltage i initiativet, og tilsammen fik de 69 mio. kr. fordelt på 1,5 mio. kr. til 10 mio. kr. pr. kommune. I alt har 188 skoler og 600 klasser eller hold fået del i midlerne. I gennemsnit svarer det til 485.000 kroner pr. deltagende skole eller ca. tre fjerdedele lærerårsværk pr. skole.

Samlet set har ca. 9.500 elever fået en eller flere skoleunderstøttende indsatser i regi af initiativet. Halvdelen af indsatserne har været målrettet de ældste elever fra 7.-10. klasse.

72 pct. af de deltagende klasser/hold har valgt at arbejde med tolærerordning/to voksne i undervisningen. Den næstmest anvendte indsats er

undervisning i små grupper. Øvrige indsatser er makkerlæring, intensive læringsforløb eller bogpakker.

- **De elever, som initiativet er rettet imod, har både faglige, trivselsmæssige og sociale udfordringer**

De elever, som initiativet er rettet imod, kendetegnes ifølge undersøgelsen ved at have såvel sociale, trivselsmæssige og faglige udfordringer på samme tid. Evalueringen viser tillige, at det særligt er de trivselsmæssige og sociale udfordringer, som er opstået eller er forstærket i forbindelse med covid-19, der spænder ben for den faglige læring.



- **Underviserne er generelt tilfredse med indsatserne. Elevernes oplevelser er blandede**

Størstedelen af underviserne er tilfredse med indsatserne. Knap to ud af tre undervisere er tilfredse med tolærerordning, intensive læringsforløb eller undervisning i små grupper. Cirka halvdelen af underviserne er tilfredse med makkerlæring. Fire ud af fem undervisere vurderer endvidere, at indsatserne er relevante for de udfordringer og de behov, eleverne har.

Elevernes tilfredshed med indsatserne synes mere blandede: Otte ud af ti elever oplever fx en lettere adgang til hjælp i undervisningen, når de har to voksne i klassen eller har undervisning i mindre grupper efter skole. Men halvdelen af eleverne oplever dog også, at de bliver forstyrret af larm i timerne, selvom der er to voksne i undervisningen. Kun to ud af fem elever mener, at de lærer mere med to voksne i undervisningen.

- **Udviklingen fra initiativets start til slut viser, at flere elever stiller spørgsmål i timerne, men færre oplever støtte**

Vi finder ingen samlet entydig virkning af initiativet. På baggrund af en før- og efter-måling af elevernes oplevelse af egen trivsel, deltagelse i skolen og støtte fra lærerne kan vi fx konstatere, at flere af eleverne i 5.-10. klasse deltager i undervisningen i form af at række hånden op, og flere stiller spørgsmål i timerne. Omvendt finder vi fx også, at færre elever oplever støtte og feedback fra lærerne. For initiativet samlet set finder vi ingen udvikling over tid blandt eleverne i de yngste klasser (2.-4. klasse).



- **Inddragelse i planlægningen, tid til sparring samt kompetenceudvikling fremmer medarbejdernes tilfredshed med indsatserne**

Vi finder en række forhold ved udmøntningen af initiativet, som er væsentlige at fremhæve. Et særligt forhold, der har stor betydning for indsatsernes umiddelbare succes, er den tid, som skolerne og kommunerne

har haft til at arbejde med indsatserne. Halvdelen af alle undervisere oplever fx ikke, at de har haft tid nok til at planlægge indsatserne.

Vi ser derudover helt tydelige forskelle i, hvor tilfredse underviserne er med indsatserne, og hvor relevante de oplever, at indsatserne er, hvis udmøntningen af indsatsen har været god versus mindre god. Underviserne er fx mere tilfredse, hvis skolerne har sikret tid til fælles planlægning, løbende sparring og evaluering af indsatserne. Underviserne føler sig også mere rustet til at gennemføre indsatserne, hvis de har modtaget kompetenceudvikling.

Oplevelsen af tilfredshed og relevans med indsatserne er også større, såfremt medarbejderne medinddrages og sikres medbestemmelse.

Fremtidig udmøntning af lignende indsatser



De økonomiske midler til initiativet er givet under en forholdsvis stram tidsramme og med store frihedsgrader til fx at udvælge specifikke formål i kommunen eller på skolerne. Da vi ved, at implementering kan tage tid, er det derfor også forventeligt, at skolerne er ganske forskellige steder i udmøntningen af initiativet. En logisk følge heraf er, at virkningerne hos eleverne er blandede på nuværende tidspunkt. Men undersøgelsen peger da også i retning af, at de centrale mekanismer for en vellykket implementering nogle steder har fungeret godt, på andre skoler kun i et begrænset omfang og på andre skoler igen de facto slet ikke (Proctor et al., 2011). I dette afsnit giver vi derfor nogle perspektiver og opmærksomhedspunkter på, hvad relevante aktører på området, herunder kommuner og skoler, skal være opmærksomme på, hvis de ønsker at udmønte lignende indsatser. Vi udfolder denne pointe i nedenstående tre afsnit.



Kombination af styring og medbestemmelse kan fremme implementeringen

Initiativet, herunder udmøntningen af indsatserne, er sket med store frihedsgrader til skolerne, herunder særligt medarbejderne. Det giver mening, eftersom forskningen viser, at autonomi og medbestemmelse til skolerne i det udførende led giver ledere og medarbejdere mulighed for at omsætte deres indsigt og viden ned i de konkrete indsatser (se Jensen et al., 2020). Autonomi og medbestemmelse skaber motivation, engagement og ejerskab for arbejdet med indsatsen i klasselokalet (se fx Winter, Kjer & Skov, 2017).



Vores undersøgelse viser også, at medbestemmelse og autonomi ikke må forveksles med helt frie rammer uden styring og ledelse. Styring og tydelig ledelse i vores analyse handler fx om at omsætte og tilpasse kommunale mål og forventninger til skolens muligheder. Det kan eksempelvis være at afstemme

kommunens og skolens trivselsmæssige og faglige ambitioner med en given indsats afhængig af de forudsætninger, medarbejderne på skolen har for at varetage opgaven. Det synes særlig relevant, hvis de ekstra hænder bemandes med medarbejdere uden egentlige didaktiske eller pædagogiske kompetencer.

Styring og tydelig ledelse handler også om at prioritere tid og ressourcer til fx fælles planlægning og løbende evaluering. Disse ledelsesvalg er med til at skabe en retning for opgaven samt kompleksitetsreducere de mange, såvel didaktiske som pædagogiske, aktiviteter i indsatserne (Kjer & Rosdahl, 2016).

En mere overordnet pointe er også, at i en tid med øget fokus på at udvide skolernes frihed tilsiger eksisterende viden på området, at de bedste betingelser for at udmønte lignende indsatser ofte sker i krydsfeltet mellem en styring på få kernelementer, fx mål, samt stor autonomi til skolerne til fx at vælge indsatser og elever, der kan matche det mål.



Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling

Forskningen viser endvidere, at kvalifikationer og kompetencer har betydning for selve implementeringen af indsatser, men også for den efterfølgende erfaringsopbygning (se igen fx Winter, Kjer & Skov, 2017). Selvom kompetenceudviklingsforløbene har været vidt forskellige fra kommune til kommune i form, indhold og omfang, viser evalueringen, at deltagelse i kompetenceudvikling i forbindelse med indsatsen har betydning for oplevelsen af at føle sig rustet til at undervise, som indsatsen lægger op til.

Undersøgelsen viser flere grunde til relevansen af denne pointe: For det første, fordi indsatser som fx tolærerordning (to voksne i undervisningen) eller undervisning i mindre hold også kræver kompetenceudvikling for at få mest mulig udbytte af disse indsatser. For det andet, fordi de medarbejdere, der rekrutteres til at varetage dele af undervisningen, ikke nødvendigvis har fagkompetencer i faget eller særlige pædagogiske eller didaktiske kompetencer eller færdigheder.



Tid til fælles planlægning, løbende evaluering, og klare roller kan sikre udnyttelse af tolærerordning

De fleste skoler i undersøgelsen har gennemført en tolærerordning. Dette fund taler direkte ind i en større national dagsorden, hvor skolerne i større grad konverterer den understøttende undervisning om til tolærer-timer (Retsinformation.dk, 2022). I tråd med tidligere rapporter om tolærerordning giver undersøgelsen anledning til at fremføre, at tolærerordning ikke er en "plug-in-and-play"-løsning, som automatisk øger elevernes læring og trivsel. Tolærerordningen kræver en tydelig organisatorisk ramme for teamsamarbejdet for, at

undervisningen skal lykkes. Det gælder ikke mindst skemalagte aktiviteter, som bl.a. vedrører tid til fælles planlægning og rollefordeling, samt skemalagt tid til løbende justering af indhold og sparring mv. I undersøgelsen er denne pointe mest tydelig i forhold til tolærerordningen og særligt i de tilfælde, hvor begge undervisere ikke har fagkompetencer i faget, men giver selvsagt også mening at anføre i forhold til de andre indsatser.

I forlængelse heraf kan der evt. udvikles mere materiale, der illustrerer de centrale implementeringsskridt for tolærerordningen, der vedrører alt fra planlægning af skemaer til forberedelsestid og løbende evalueringer (og hvordan).

Fakta om undersøgelsen

Evalueringen bygger på besvarelser fra ca. 5.000 elever og 500 undervisere, interviews samt skolernes og kommunernes indberetning af aktiviteter under initiativet.

Nationalt initiativ for de mest udsatte børns trivsel og læring efter covid-19 blev iværksat af Social-, Bolig- og Ældreministeriet samt Børne- og Undervisningsministeriet i partnerskab med Kommunernes Landsforening, Novo Nordisk Fonden, VILLUM FONDEN og Egmont Fonden. Novo Nordisk Fonden medfinansierer initiativet.

1 Indledning

Covid-19-pandemien og hjemsendelse af elever til fjernundervisning har haft faglige såvel som sociale konsekvenser for børn og unge i folkeskolen, når det fx gælder livstilfredshed, øget ensomhed samt oplevelsen af ikke at have lært nok under nedlukningen (Rambøll, 2020, Qvortrup et al., 2020, fx EVA, 2021).

En nyere vidensopsamling viser endvidere, at der på tværs af vestlige lande er skabt et væsentligt fagligt efterslæb pga. pandemien. Efterslæbet eller læringstabet vurderes i gennemsnit til at svare til en tredjedel af et normalt skoleårs læring (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell, 2023). Samme vidensopsamling fremhæver, at der er en stærk social forskel i læringstabet. Læringstabet er størst blandt elever med forældre, der har lav socioøkonomisk status. Samme resultat finder danske studier (Ottosen et al., 2022).

De samfundsmæssige konsekvenser af et sådan fagligt efterslæb er svært at spå om. Beregninger fra OECD peger på, at elever i grundskolen kan forvente 3 pct. lavere livsindkomst som følge af pandemien, mens de vestlige lande skal forvente et muligt årligt tab på 1,3 pct. af BNP (Hanushek & Woessmann, 2020).

På baggrund af bekymringer om særligt de udsatte elever efter covid-19 blev der bl.a. iværksat et nationalt initiativ, som skulle understøtte elevers læring og trivsel. Med initiativet blev 69 mio. kr. uddelt til 23 kommuner med den højeste andel af udsatte elever. Midlerne skulle bl.a. bruges til at udmønte og opbygge erfaringer med vidensbaserede, skoleunderstøttende indsatser på skolerne, fx via flere undervisningstimer med tolærerordning eller ekstra undervisning efter skole.

Formålet med denne rapport er at evaluere initiativet både i forhold til udbredelsen af initiativet, hvilke forhold der har udfordret og understøttet gennemførelsen af initiativet ude på skolerne samt de første virkninger blandt eleverne.

1.1 Nationalt initiativ for de mest udsatte børns læring og trivsel efter covid-19



Et offentligt-privat partnerskab iværksatte, på baggrund af forventninger om læringstab og aktuelle analyser om mistrivsel blandt hjemsendte børn og unge, et nationalt initiativ, som skulle supplere de bredere covid-19-indsatser i kommunerne. Hensigten med initiativet var at understøtte trivsel og læring hos elever i socialt udsatte positioner, der tillige vurderes at være særligt fagligt og socialt udfordrede efter nedlukning af skolerne i 2020 og 2021. Bag partnerskabet står Social- Bolig- og Ældreministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet og KL samt Novo Nordisk Fonden, VILLUM FONDEN og Egmont Fonden. Staten og Novo Nordisk Fonden medfinansierer initiativet.

Partnerskabet udviklede rammerne for initiativet, hvor deltagende kommuner tilsammen fik 69 mio. kr. til at gennemføre udvalgte indsatser med dokumenteret viden om deres positive resultater for et fagligt løft (se de udvalgte indsatser i Boks 1.1). Initiativet gav tillige kommunerne og skolerne en stor grad af lokal frihed til at gennemføre og udmønte indsatser. Kommuner har også kunnet anvende dele af midlerne til kompetenceudvikling af underviserne i forbindelse med gennemførelse af de valgte indsatser.

25 kommuner blev udvalgt til at deltage i initiativet. De blev udvalgt på baggrund af deres andel af børn i skolealderen, som får en indsats efter serviceloven, samt kommunernes andel af børn til forældre med lav socioøkonomisk status.¹ Midlerne blev tillige fordelt efter samme fordelingsnøgle, så de kommuner, der har flest udsatte børn og unge, fik øremærket det største beløb. Kommunerne fik tilsagn om deltagelse i efteråret 2021², og initiativet skulle gennemføres i løbet af 2022. 23 ud af de 25 kommuner takkede ja til at deltage i initiativet. Kommunerne har efterfølgende udvalgt de skoler, som skulle have den ekstra støtte. Kommunerne har som hovedregel i samarbejde med skolerne udvalgt, hvilke klasser og elever der skulle modtage en indsats.

¹ Herunder forældre på offentlig helårsforsørgelse og forældre uden kompetencegivende uddannelse.

² Kommunerne fik lovning på midlerne under forudsætning af, at de indsendte en projektbeskrivelse, som efterfølgende blev godkendt af Social- og Boligstyrelsen.

Boks 1.1 Vidensbaserede faglige indsatsstyper

- Indsatser i undervisningen:
Tolærerordning eller makkerlæring
- Indsatser uden for undervisningen:
Undervisning i små grupper eller intensive læringsforløb
- Supplerende individuelle indsatser:
Bogpakker

Kilde: Socialstyrelsen: Inspirationskatalog – Om fagligt løft og øget trivsel af elever i udsatte positioner (2021a).

1.2 Formål med evalueringen



Evalueringen af nationalt initiativ for de mest udsatte børns trivsel og læring efter covid-19 (herefter omtalt *initiativet*) har et tredelt formål. For det første er formålet at undersøge initiativets omfang og udbredelse mht. antallet af gennemførte indsatser og berørte elever samt hvilke typer af indsatser, der gennemføres. For det andet er formålet at tilvejebringe viden om, hvorvidt initiativet bidrager til at styrke børns og unges trivsel og faglige udvikling i forlængelse af en lang periode med hjemmeundervisning. For det tredje er formålet at indsamle erfaringer med at implementere målrettede og understøttende skoleindsatser i almenskolen.

Samlet stiller vi følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke indsatser gennemføres og i hvilket omfang?
- Hvilke, og hvor mange, elever modtager en indsats i regi af initiativet?
- Hvilke forhold hæmmer og fremmer implementeringen af indsatserne i den faglige praksis?
- Hvilke virkninger er der for eleverne, som har været en del af initiativet – herunder elever som har haft det særlig svært?

1.3 Analysestrategi, datagrundlag og metoder



Datagrundlag

Evalueringen af initiativet bygger primært på spørgeskemaundersøgelser blandt deltagende elever og undervisere samt skolernes og kommunernes registreringer af hvilke indsatser, de forventer at gennemføre. I alt har knap 5.000 elever gennemført spørgeskemaet ved indsatsernes start, mens knap 4.500 elever har gennemført spørgeskemaet ved udgangen af 2022, hvor de fleste indsatser afsluttes. I gennemsnit er svarprocenten 46 pct. for klasser på 2.-4. årgang og 76 pct. for klasser på 5.-10. årgang. Cirka 500 lærere eller andre tilknyttede undervisere har besvaret spørgeskemaet ved udgangen af 2022 (svarprocent på 56 pct.). Endvidere er der lavet interviews med 38 undervisere og 6 skoleledere på udvalgte skoler. Skolerne er udvalgt på baggrund af deres besvarelser vedr. tilfredshed med indsatserne, geografisk beliggenhed, skolestørrelse og hvilke indsatser, de arbejder med.

Analyse

Vi foretager overvejende beskrivende analyser, som fx kortlægger fordelingen af initiativer på klassetrin eller andelen af undervisere, som vurderer, hvor tilfredse de er med de valgte indsatser. Analyserne af eleverne suppleres med analyser af udviklingen i elevernes trivsel, aktiv deltagelse mv. Her sammenligner vi elevernes egen udvikling over tid mellem starten og slutningen af initiativet. Analyserne af undervisernes besvarelser suppleres med kvalitative analyser fra interviews med lærere, projektansatte og skoleledere.

Analysen af interviewene tager et deskriptivt, fænomenologisk udgangspunkt. Vi fokuserer først og fremmest på at identificere fællestræk på tværs af undervisernes og lederes oplevelser og erfaringer med indsatserne, men vi belyser også de forskelle, som lederne og underviserne giver udtryk for. Vores strategi er at meningskondensere interviewmaterialet, således individuelle beskrivelser erfaret af enkeltpersoner gøres til mere almene karakteristika ved implementeringen af indsatserne, så empirien derved kategoriseres i meningsgivende enheder (Kjer & Jensen, 2018). Til at underbygge væsentlige pointer i analysen anvender vi citater fra interviewene, der som udgangspunkt skal betragtes som værende analytisk repræsentative (se Kvale & Brinkman, 2015). Det vil sige, at udgangspunktet er, at citaterne illustrerer forhold, der gælder bredt på skolerne; vi kan dog ikke sige i hvilket omfang. Enkelte steder bruger vi også citaterne til at fremdrage noget særegnet eller særligt på skolerne, der har en vis analytisk værdi.

1.4 Læsevejledning



Rapporten indeholder to dele. Kapitlerne 1-5 er rapportens første og analyserende del, mens kapitlerne 6-7 er rapportens anden og dokumenterende del, hvor rapportens design, metoder og analysestrategi præsenteres. Kapitel 2 afdækker omfanget af de gennemførte indsatser samt kommunernes og skolenes udvælgelse af de elever, som deltager i indsatserne. Kapitel 3 undersøger implementeringen af de valgte indsatser med udgangspunkt i underviserens perspektiv. Kapitel 4 beskriver de elever, som deltager i regi af initiativet, og ser på de første virkninger af initiativet. I kapitel 5 konkluderer vi på tværs af rapportens analysekapitler. I kapitel 6 præsenterer vi datagrundlaget, og i kapitel 7 beskriver vi de anvendte metoder.

2 Udbredelse af initiativet

De 23 deltagende kommuner fik i alt tildelt ca. 69 mio. kr. til at gennemføre skolerettede indsatser. I dette kapitel undersøger vi, hvordan kommunerne har valgt at udmønte de tildelte midler i form af, hvilke elever der er udvalgt til at deltage i initiativet, samt hvilke indsatser der er gennemført som en del af initiativet. Vi finder at:

- De deltagende elever har forskellige udfordringer, og de fleste elever har både faglige og trivselsmæssige eller sociale problemer på samme tid. Særligt via interviewene tegner der sig et billede af, at de sociale eller trivselsmæssige udfordringer spænder ben for læring, og at udfordringerne enten er opstået pga. covid-19 eller er forstærket heraf.
- Kommunerne har fået tildelt mellem 1,5 og 10 mio. kroner. Det svarer til 485.000 kroner eller trefjerdedele af et lærerårsværk pr. deltagende skole.
- 188 skoler og 603 klasser/hold svarende til omkring 9.500 elever har fået gavn af midlerne. Halvdelen af indsatserne er gennemført i udskolingen, og langt de fleste skoler har valgt at gennemføre tolærerordning, dernæst undervisning i små grupper.
- Næsten alle klasser/hold har fået støtte i mere end et fag uanset indsatstype. Støtten er overvejende givet i dansk eller matematik.

Boks 2.1 Data

Vi anvender fire forskellige datakilder i dette kapitel:

- Kommunernes projektbeskrivelser
- Skolerens valg af indsatser, klasser, fag og omfang i forbindelse med indsatsernes start
- Spørgeskema-besvarelser fra de ca. 500 undervisere, der har været en del af initiativet. Spørgeskemaet er gennemført i slutningen af initiativperioden, 86 pct. af besvarelserne kommer fra lærere.
- Interviews med lærere og ledere på seks skoler (beskrives yderligere i Boks 3.1).

2.1 Eleverne kendetegnes ved flere udfordringer

Et klart formål med initiativet var, at det skulle understøtte det faglige efterslæb samt de mange forskelligartede trivselsudfordringer, som vi har set i kølvandet på covid-19 (Socialstyrelsen, 2021a). Kommunernes begrundelser for at deltage i initiativet er da også relativt enslydende. I deres projektbeskrivelser fremhæver stort set alle kommuner **fagligt efterslæb** som et væsentligt kendetegn ved eleverne. Fagligt efterslæb er ifølge kommunerne opstået enten direkte eller indirekte som følge af meget fjernundervisning og mange hjemsendelser.

Omkring to tredjedele af kommunerne fremhæver **sociale problematikker** i form af mistro og manglende sociale relationer mellem klassekammeraterne. Cirka en tredjedel af kommunerne fremhæver **personlige problemstillinger**, som et tredje kendetegn. Det kan fx være elever med svære familieforhold mv. Denne gruppe elever har ifølge kommunernes projektbeskrivelse været mere isoleret under nedlukningen af skolerne og hjemsendelsen af elever. De har enten ikke fået den faglige hjælp, som de har haft brug for, eller dårlig trivsel har sat svære rammer om deres læring. Derudover fremhæver enkelte kommuner, at et supplerende formål er at opbygge praksiserfaringer med de udvalgte indsatser.

Underviserne understøtter, at eleverne er kendetegnet ved flere udfordringer, og at det særligt er kombinationen af faglige og trivselsmæssige og sociale vanskeligheder, der kendetegner eleverne.

Figur 2.1 De deltagende elevers udfordringer. Procent.

Figuren viser kendetegn ved de deltagende elever, som indsatsen er rettet imod. Undervisernes vurdering.



Anm.: Antal respondenter: 489. Underviserne har kunnet vælge op til tre udfordringer.

Kilde: VIVE

To ud af tre undervisere peger på, at fagligt efterslæb i specifikke fag eller konkrete indlæringsvanskeligheder kendetegner udfordringerne blandt de elever, indsatsen er rettet imod. Dernæst peger ca. en tredjedel af underviserne på, at eleverne har sociale vanskeligheder eller trivselsmæssige udfordringer (hhv. 35 pct. og 36. pct.)³, og en fjerdedel vurderer, at eleverne har personlige eller familiære problematikker (jf. Figur 2.1).⁴

Figuren tydeliggør endvidere, at underviserne typisk angiver flere udfordringer blandt de elever, indsatsen er rettet i mod. Knap 80 pct. af underviserne angiver mindst to udfordringer, mens 44 pct. af underviserne angiver mindst tre

³ Sociale vanskeligheder dækker fx elever, som har haft svært ved at opretholde eller indgå i nye venskaber, mens trivselsmæssige udfordringer fx vedrører elever, som direkte mistrives.

⁴ Af andre udfordringer nævnes udfordringer med urolige elever og elever, som mangler engagement.

udfordringer. Det er særligt fagligt efterslæb i kombination med enten trivselsmæssige udfordringer (22 pct.) eller sociale vanskeligheder (21 pct.), der kendetegner de elever, som underviserene vurderer har flere udfordringer.

De kvalitative analyser peger ligeledes i retning af både forskellige, men også flere samtidige udfordringer hos eleverne. Lærerne på skole C beskriver fx en oplevelse af udfordringer i elevernes sociale trivsel og klassedynamikken generelt, der sætter sit spor i elevernes faglige udvikling. På skole C er udfordringen larm i klassen, som lærerne i interviewet forklarer med manglende læring pga. hjemsendelsen. Eleverne har ikke tillært sig den adfærd, som elever ellers lærer, når de går i børnehave og 0. klasse. Det er fx helt simple ting som at lære at modtage en fælles besked eller vente på, at det bliver ens tur.

Undervisere og ledere på skole C beskriver desuden, hvordan eleverne er udfordret i at følge med i det faglige grundet sproglige udfordringer. Ifølge lederen på skolen kommer eleverne fra hjem, hvor der ikke bliver talt dansk. Det begrænser børnenes sproglige udvikling, når de har været hjemsendt fra skolen. Lederen forklarer endvidere, at der er tale om udfordringer eller problemer, som på en måde er genkendelige for skolens personale og ledelse, men nedlukningsperioden under covid-19 har skabt et niveau af sproglige udfordringer, der er særegen:



Vores nuværende 1.'er har haft to år, hvor de mere eller mindre hverken har hørt eller talt dansk [pga. corona]. 50 ud af 120 børn bestod ikke sprogpøven. Så højt har det aldrig været før.

Skole C
Leder

På skole B og D er indsatsen fokuseret på eleverne på mellemtrinnet og udsko-lingen. Her beskriver ledere såvel som lærere, hvordan sociale trivselsproblematikker hos eleverne ligeledes fylder. På skole D vedrører de sociale udfordringer en gruppe drenge i klasserne, som hver især har haft nogle individuelle udfordringer, der har påvirket klassekulturen og -dynamikkerne negativt. Underviserne og lederne på skole D vurderer, at disse udfordringer i klassen, såvel som individuelt, ikke nødvendigvis er opstået som direkte effekt af nedlukningerne under covid-19, men er blevet forværret efter hjemsendelsesperioderne.

Lærerne beskriver tillige, hvordan hjemsendelserne særligt har haft den konsekvens, at eleverne nu har svært ved at opføre sig hensigtsmæssigt i klasseværelset, som igen udfordrer læringsmiljøet i klassen. Eleverne er simpelthen ude af træning, når det kommer til at være til stede i undervisningen, som denne lærer udtrykker det:



Ja, man kan sige, at det vi mærker rigtig meget, er den her del med at gå i skole. At være i skolen, at gå i skole og være omkring andre og skulle tage hensyn til hinanden. Det kan man faktisk godt mærke, at det ikke er noget, de er særligt godt trænet i. Så det er en udfordring.

Skole D

Lærer

På skole B gælder det fx hos flere af pigerne, som har det svært med at omstille sig til det sociale fællesskab, klassen og skolen, efter de er tilbage i skolen igen efter hjemsendelsen. Derudover fortæller lærerne om flere tilfælde (end normalt) med elever med skolevægning, der synes at være skabt på baggrund af udfordringer som angst og depression.

Samlet set tegner der sig et billede af, at de elever, som er en del af initiativet er kendetegnet ved en bred palette af udfordringer. På tværs af skoler, årgange og indsatser identificerer vi, at det primært er de sociale eller trivselsmæssige udfordringer, der er årsag – eller beskrives som en central årsag – til de faglige udfordringer i klasserne. Via interviewene og de kommunale projektbeskrivelser står det endvidere klart, at udfordringerne hænger sammen med nedlukningerne under covid-19. Enten er udfordringerne affødt af nedlukningerne under covid-19, eller også er der tale om, at udfordringerne er blevet mere udtalte, efter eleverne er tilbage i skolerne.

2.2 Kommunale forskelle i udmøntningen af midlerne

Tabel 2.1 lister de 23 deltagende kommuner og viser for det første, at der er stor forskel på, hvor mange midler kommunerne har fået, hvilket afspejler andelen af udsatte børn og unge blandt eleverne. Beløbet spænder fra omkring 1,5 til knap 10 mio. kr. og svarer til ca. 2,3 til 15,2 lærerårsværk pr. kommune.⁵

For det andet viser tabellen, at der i alt deltager 188 skoler. Oprindeligt var 203 skoler tilmeldt, men 15 skoler er faldet fra. Vi kender ikke alle årsagerne hertil, andet end at de ikke kunne leve op til betingelserne for initiativet. På mindst 4 ud af de 15 skoler har der været personalemæssige udfordringer i forhold til at sikre tilstrækkeligt med undervisere.

Vi kender ikke det præcise beløb, som den enkelte skole har fået, da det har været op til den enkelte kommune at fordele midlerne mellem skolerne. Beløbsstørrelsen er interessant i forhold til, hvilke muligheder skolerne har haft. Ikke alle skoler har eksempelvis haft mulighed for at købe en hel lærerresource til projektperioden. I interviewene fortæller en skoleleder blandt andet, at de fik så få midler, at deres eneste mulighed var at sætte underviserne op i tid. Ud over at ansætte flere undervisere kunne midlerne også anvendes til at drive og forankre indsatserne i skolens eksisterende organisering (Socialstyrelsen, 2021a). Nogle kommuner har fx anvendt midler til kompetenceforløb på tværs af skolerne.

⁵ En folkeskolelærer tjener i gennemsnit 548.400 kr. om året inklusive tillæg, feriegodtgørelse og pension (CEPOS, 2022). I beregningen af et lærerårsværk er det normal praksis, at der inkluderes et overhead på lønomkostningen på 20 pct. til administration, ledelse, mv. (Socialstyrelsen, 2021b).

Tabel 2.1 Oversigt over fordelingen af de tildelte midler

Kommune	Antal deltagende skoler	Antal deltagende klasser/hold	Tildelt beløb, kr.
Aabenraa	25	116	3.419.056
Albertslund	4	16	2.035.658
Billund	5	11	1.698.910
Brøndby	4	18	2.624.209
Faxe	6	14	2.111.502
Fredericia	4	56	3.400.854
Frederikshavn	10	20	2.912.417
Gribskov	6	32	2.163.076
Guldborgsund	5	20	3.458.495
Hedensted	14	28	2.821.404
Holbæk	7	25	4.028.844
Hvidovre	6	23	3.051.970
Høje-Taastrup	4	12	3.604.116
Langeland	1	12	1.500.000
Lolland	6	9	3.045.903
Morsø	4	15	1.500.000
Odense	30	43	9.853.678
Odsherred	6	14	1.896.105
Slagelse	12	42	4.435.368
Struer	3	9	1.500.000
Tønder	5	7	2.135.773
Vesthimmerland	9	15	2.020.489
Vordingborg	12	46	2.690.952
23 kommuner	188 skoler	603 klasser/hold	68,9 mio. kr. i alt

Anm.: Tabellen viser fordelingen af de økonomiske midler i de 23 kommuner på hhv. antal skoler, antal klasser/hold og beløbsramme.

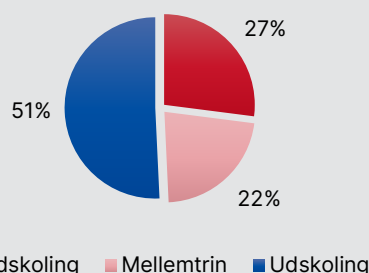
Kilde: Social- og Boligstyrelsen og VIVE

Halvdelen af indsatserne er gennemført i udkolingen

Omkring 9.500 elever⁶ fordelt på 603 klasser/hold er berørt af initiativet.

De fleste skoler prioriterer at give et løft i udkolingen (7.-10. klasse), idet 51 pct. af de tilmeldte er klasser i udkolingen (jf. Figur 2.2). Hovedparten af skolerne har endvidere valgt at fokusere indsatserne på ét trin (136 ud af 188 skoler).

Figur 2.2 Fordeling af klasser/hold



Anm.: Antal tilmeldte klasser/hold: 603

Kilde: VIVE

Flere kommuner understreger, at de ønsker at fokusere på den gruppe af elever, som er tættest på at skulle til eksamen.

I alt udgør tilmeldte hold fra 9. eller 10. klasse 24 pct. af alle deltagende klasser/hold.⁷

Hovedparten modtager tolærerordning

Kommunerne kunne vælge imellem fem skoleunderstøttende indsats, der alle er udvalgt, fordi der er dokumenteret viden om deres positive virkning for fagligt løft, ligesom der er en forventning om, at de også kan anvendes til at understøtte trivsel (Socialstyrelsen, 2021a). Indsatserne er kort beskrevet i Boks 2.2.

⁶ Vi kender ikke det præcise antal elever. For de skoler, der har indsendt klasselister, kender vi antallet af deltagende elever, for de skoler, der ikke har, har vi antaget, at der er 20 elever i klassen og 5 elever på et hold.

⁷ Initiativet blev igangsat i efteråret 2021. Ud af de 603 klasser/hold startede 172 (29 pct.) allerede i løbet af foråret 2022, mens de resterende 431 (71 pct.) påbegyndte en indsats efter sommerferien. 60 klasser/hold afsluttede indsatsen i maj eller juni 2022 (10 pct.). Det har typisk været 9. klasser, som har modtaget en form for turboforløb frem til afgangsprøverne. Disse forløb har samtidigt fungeret som en slags testforløb, indtil skolerne rigtigt gik i gang med indsatserne efter sommerferien.

Boks 2.2 De fem udvalgte skoleunderstøttende indsatser

Tolærerordning: To voksne varetager undervisningen samtidig. Begge voksne behøver ikke være læreruddannede. Indsatsen skal have en varighed på minimum 10-14 lektioner om ugen i et halvt til et helt skoleår.

Makkerlæring: Elever samarbejder om læring i makkerpar. Indsatsen skal have en varighed på minimum to lektioner om ugen i 16 uger.

Undervisning i små grupper: Elever modtager faglig støtte i små grupper uden for den almindelige undervisning. Indsatsen skal have en varighed på minimum fire lektioner om ugen i 12 uger.

Intensive læringsforløb: Elever arbejder i en afgrænset periode med faglige eller trivselsmæssige udfordringer. Forløbet ligger uden for den almindelige undervisning, fx i ferier, og kan være af en uges varighed eller mere. Indsatsen skal have en varighed på minimum 35 lektioner om ugen i 2 uger samt et 8 ugers efterfølgende mentorforløb.

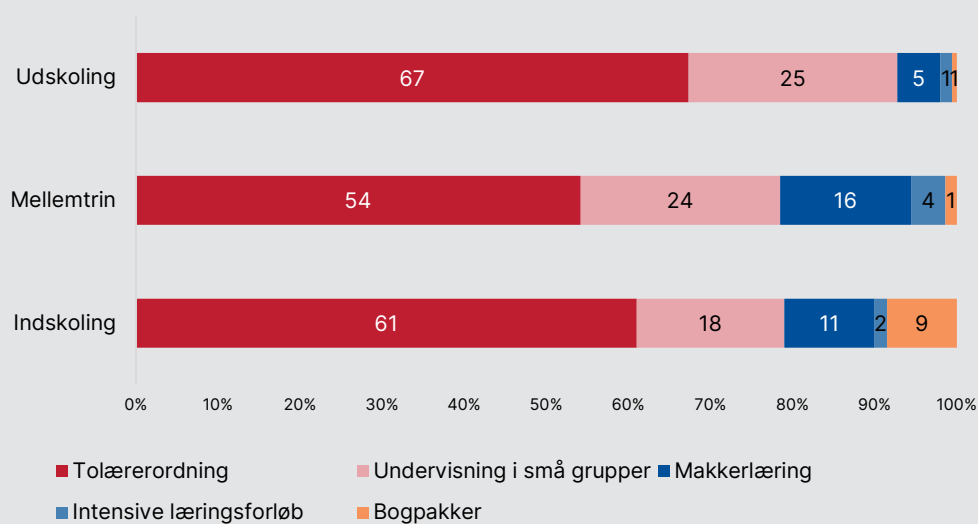
Bogpakker: Elever modtager læse- og/eller skriveredskaber til individuel træning uden for skoletiden. Eleverne skal modtage en pakke med læse- og skriveredskaber hver tredje uge i 16 uger.

Kilde: (Socialstyrelsen, 2021a)

De fem indsatser, som skolerne kunne vælge imellem er tolærerordning (se fx tidligere danske studier af tolærerordning i Andersen et al., 2014, Andersen et al., 2018, Epinion, 2020), makkerlæring (er blandt andet beskrevet i Dietrichson, Filges, Seerup et al., 2021, Schmidt, 2020), undervisning i små grupper (beskrives også i Dietrichson et al., 2015), intensive læringsforløb (se fx Epinion, 2018, Rosholm et al., 2020) og bogpakker (se danske studier heraf i Andersen & Nielsen, 2016, Rosholm et al., 2019).

Figur 2.3 Indsatser fordelt på klassetrin. Procent.

Figuren viser fordelingen af de forskellige indsatser på hhv. indskoling (0-3. kl.), mellemtrinnet (4.-6. kl.) og udskoling (7.-10 kl.).



Anm.: Figuren er baseret på skolernes afrapportering af valgte indsatser. I alt 690 indsatser fordelt på 603 klasser/hold. Et hold svarer typisk til en gruppe af elever, som går på tværs af klasser og årgange.

Kilde: VIVE

Figur 2.3 viser fordelingen af indsatser. På tværs af trin, har langt de fleste indsatser været tolærerordning (54-67 pct.) og særligt i udskoling har tolærerordning været den mest anvendte indsats (67 pct.).⁸ Dernæst er undervisning i mindre hold den støtteform, som næst flest skoler har valgt (18-25 pct.). Meget få skoler har anvendt bogpakker og intensive læringsforløb, og de gennemførte intensive læringsforløb har primært været placeret i sommerferien.⁹

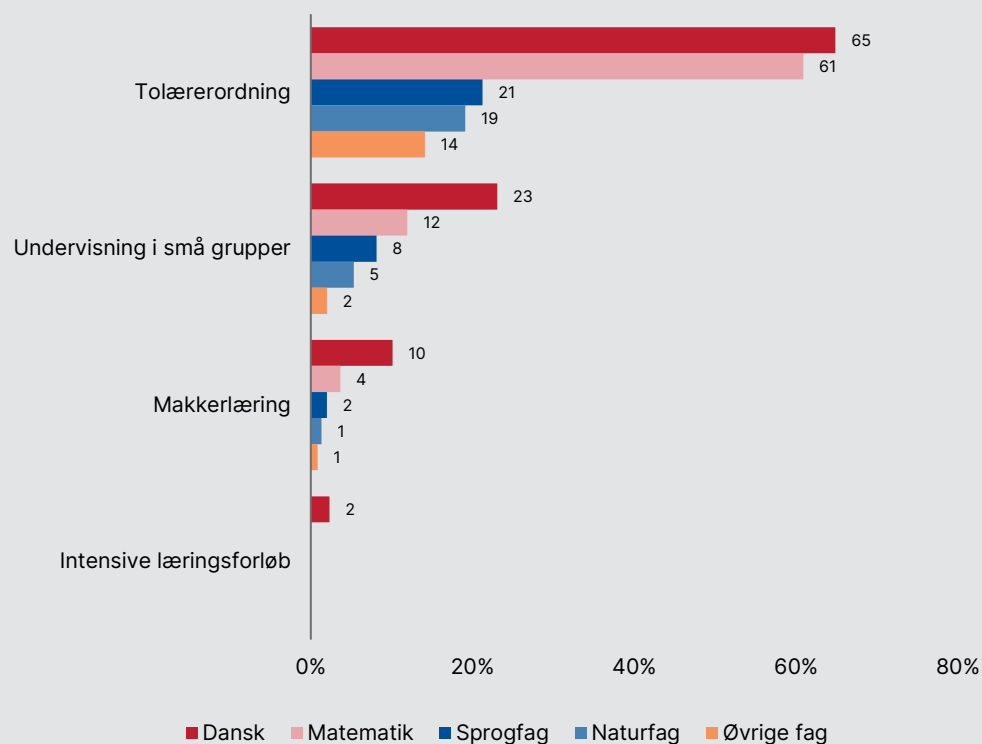
⁸ Opgøres det på klasseniveau, svarer det til, at 72 pct. af de 603 deltagende klasser/hold modtager tolærerordning.

⁹ Figur 2.3 bygger på skolernes afrapportering af antal tilmeldte klasser og indsatser. Spørger vi i stedet underviserne ved afslutningen af initiativet, får vi samme billede. Cirka 80 pct. af lærerne og pædagogerne angiver, at de har undervist med tolærerordning, knap 40 pct. siger, at de har deltaget i undervisning i små hold, og knap 20 pct., at de har deltaget i makkerlæring. En mindre andel på 9 pct. har lavet intensive læringsforløb.

Fokus på kernefagene dansk og matematik

Figur 2.4 Indsatser fordelt på fag. Procent.

Figuren viser de valgte indsatser fordelt på fag.



Anm.: Antal deltagende klasser/hold: 603. Samme klasse/hold kan godt have mere end én indsats og i flere fag. Naturfag dækker over geografi, biologi, natur/teknik og fysik/kemi. Sprogfag dækker over engelsk og tysk. Øvrige fag dækker over historie, kristendom, samfundsfag, idræt, musik og praktiske fag såsom håndarbejde og madkundskab.

Kilde: VIVE

Figur 2.4 viser, i hvilke fag klasserne har modtaget ekstra støtte på tværs af de forskellige former for indsatser. Næsten alle klasser eller hold har modtaget indsatsen i dansk, men klasserne/holdene har også fået den ekstra støtte i flere andre fag.

Særligt tolærerordningen er spredt på flere fag men med det største fokus på dansk og matematik. Her har klasserne eller holdene modtaget næsten lige så mange forløb med tolærerordning i dansk og matematik (65 pct. vs 60 pct.), mens ca. en femtedel af klasserne har modtaget tolærerordning i sprogfagene og i naturfagene. Det hænger sammen med kravet om, at tolærerordningen skulle foregå i min. 10-14 lektioner om ugen i et halvt skoleår, og indsatsen vil

derfor primært foregå i de timetunge fag. Undervisning i mindre hold skulle som minimum foregå i 4 lektioner om ugen. Timerne er også primært foregået i dansk, idet 23 pct. af alle klasser/hold har modtaget undervisning efter skole i dansk, mens det kun gør sig gældende for fx 12 pct. i matematik.

3 Implementering

De økonomiske midler til læringsløftet er givet under en helt særlig tidsramme og til helt særlige formål, og nogle skoler har haft mere succes med at udmønte indsatsene end andre. I dette kapitel sætter vi fokus på de forhold, der henholdsvis understøtter eller udfordrer implementeringen af de forskellige indsatser. Formålet er at skabe mere viden om de erfaringer, skolerne har gjort sig. For det første ved at se på, om underviserne vurderer indsatserne tilfredsstillende og relevante. For det andet ved at se på, hvilke organisatoriske udfordringer skolerne har haft i forbindelse med gennemførelsen af initiativet, og hvilke forhold der har været særligt fremmende. For det tredje ved at se på, om underviserne føler sig klædt på til opgaven.

Spørgsmålene besvarer vi på baggrund af et spørgeskema udsendt til de undervisere, der har arbejdet med indsatserne på skolerne samt interviews med hhv. undervisere og ledere. Se mere i Boks 3.1.

Vi finder følgende resultater:

- At underviserne er mestendels tilfredse med de gennemførte indsatser. Eksempelvis svarer omkring to ud af tre undervisere, at de er tilfredse med undervisning i små grupper, intensive læringsforløb og tolærerordning. Underviserne oplever endvidere, at indsatserne har hjulpet eleverne socialt såvel som fagligt. Arbejdet med indsatserne har samtidig givet gode erfaringer på skolerne, som de kan arbejde videre med.
- At implementeringen udfordres flere steder. Den udfordres blandt andet med hensyn til at skabe en sammenhængende fortælling om, hvorfor indsatsen kører på skolen, hvilke udfordringer der ønskes imødekommet, og om metoderne og indholdet i undervisningen passer til disse udfordringer. Det gælder også, at tiden til planlægning, koordination mv. har været kort. Det synes at medføre en ekstra stor arbejdsbyrde at planlægge indsatserne, idet de ekstra undervisere ikke alle steder har haft erfaring med at undervise eller har haft begrænset pædagogisk erfaring.
- At underviserne, når de har modtaget kompetenceudvikling, er langt mere tilfredse med indsatserne og i højere grad oplever, at de understøtter elevernes behov.
- At underviserne også er mere tilfredse med indsatserne og oplever, at de understøtter elevernes behov, når underviserne har været en aktiv del af planlægningen og skolerne har organiseret indsatserne, så der er mulighed for systematisk og tydelig sparring samt evaluering af indsatserne.

Boks 3.1 Kapitlets data og metode

Spørgeskema

Vi anvender besvarelser fra ca. 500 undervisere, som har været en del af initiativet. 91 pct. af respondenterne i spørgeskemaet er lærere, mens de resterende enten er pædagoger, vejledere eller projektansatte.

Spørgeskemaet vedrører derfor primært de fastansatte læreres perspektiver og vurderinger, mens andre medarbejders, fx pædagoger og pædagogmedhjælpere, samt projektansatte har en tydeligere stemme i de kvalitative interview.

Interview

Vi har udvalgt seks skoler (skole A-E), der varierer i forhold til, hvilke indsatser de har gennemført, og hvor tilfredse underviserne har været med disse indsatser. De varierer også i forhold til skolestørrelse og geografisk beliggenhed. Når vi benævner dem skole A, B, C etc., handler det udelukkende om at tydeliggøre, at vi bruger materialet fuldt ud.

Vi har interviewet ledere og lærere på hver skole. Lærerne har repræsenteret forskellige klasser og årgange. På to af skolerne (C og E) har vi også interviewet projektansatte og pædagogerne på én af skolerne.

3.1 Indsatsernes relevans og tilfredshed

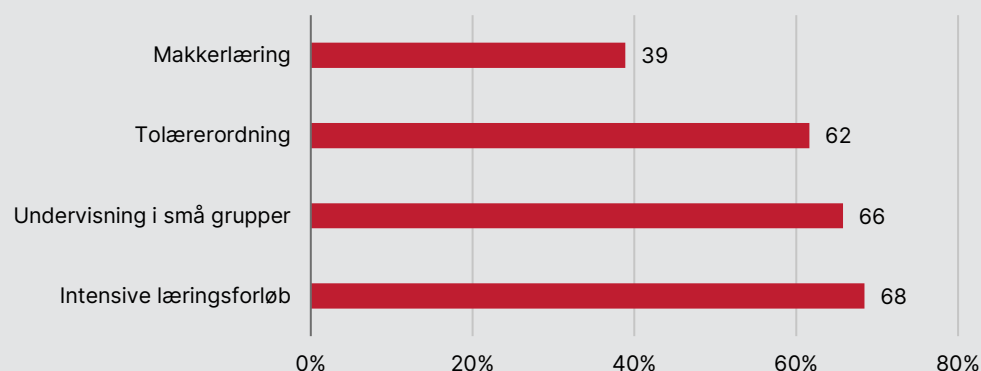
En lang række undersøgelser peger på, at det styrker implementeringen af en indsats, hvis medarbejderne, der skal implementere den, vurderer, at indsatsen er tilfredsstillende og relevant for deres praksis (Proctor et al., 2011, Winter, Kjer & Skov, 2017). Vi undersøger derfor implementering af de forskellige indsatser med afsæt i undervisernes vurdering af, om indsatserne er relevante i forhold til formålet, og om medarbejderne er tilfredse med indsatsens resultater i forhold til det ønskede formål (Proctor et al., 2011).

Tilfredshed med indsatsens resultater

De fleste undervisere er overordnet set tilfredse med indsatsernes resultater i forhold til formålet, når det gælder *intensive læringsforløb*, *undervisning i små grupper* og *tolærerordningen*. Tilfredsheden med makkerlæring er ganske lav.

Figur 3.1 Underviserens tilfredshed med indsatserne. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som svarer, at de enten er meget enige eller enige i, at de er tilfredse med indsatsens resultater i forhold til formålet på skolen.



Anm.: Antal respondenter: Tolærerordning: 331, makkerlæring: 18, små hold: 76, intensive læringsforløb: 19

Kilde: VIVE

Underviserne er mest tilfredse med intensive læringsforløb og undervisning i små grupper. Henholdsvis 68 og 66 pct. svarer, at de er enige eller meget enige i, at de er tilfredse med indsatsens resultater i forhold til formålet. Underviserne er også ret tilfredse med to voksne i undervisningen (62 pct.). For makkerlæring finder vi dog en langt mindre tilfredshed med indsatsen, idet kun 39 pct. af underviserne vurderer, de er tilfredse med indsatsen. Både resultatet for intensive læringsforløb og makkerlæring er dog lidt usikre, idet der er under 20 undervisere, som har svaret for disse to indsats typer (jf. Figur 3.1).

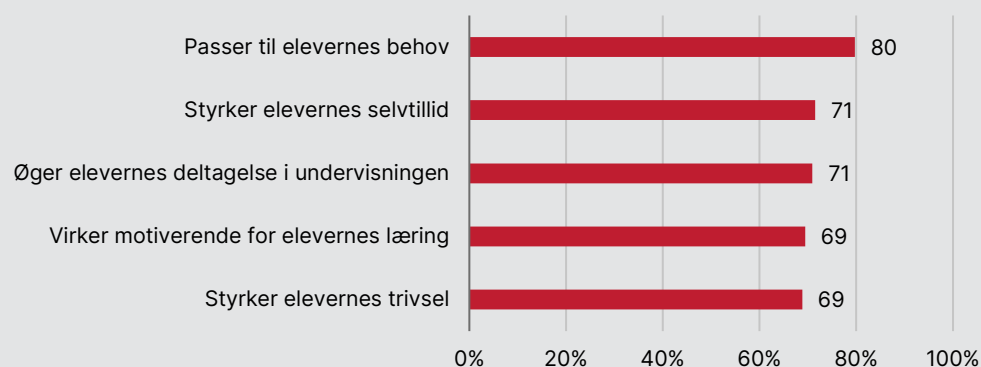
De interviewede undervisere og ledere bekræfter også, at de er tilfredse med indsatserne. De vurderer, at indsatsen på skolen løfter eleverne såvel fagligt, trivselsmæssigt som socialt. De fremhæver også, at tilførslen af økonomiske midler er kærkommen i en situation, hvor eleverne har ekstraordinære udfordringer i regi af covid-19 (Se mere i kapitel 4 om elevernes udfordringer).

Indsatserne vurderes relevante af underviserne

De fleste undervisere vurderer endvidere i spørgeskemaundersøgelsen, at indsatserne grundlæggende set er relevante i forhold til deres formål. 80 pct. svarer, at indsatserne i høj eller meget høj grad passer til elevernes behov. Ligeledes vurderer omkring 70 pct. af underviserne, at indsatserne styrker elevernes selvtillid, øger deres deltagelse i undervisningen samt virker motiverende for elevernes læring og styrker deres trivsel (jf. Figur 3.2).

Figur 3.2 Underviserens vurdering af indsatsens relevans. Procent.

Figuren viser underviserens vurdering af, om indsatserne i høj grad eller i meget høj grad er relevante i forhold til udvalgte formål.



Anm.: Antal respondenter: Passer til elevernes behov: 473; styrker elevernes selvtillid: 456; øger elevernes deltagelse i undervisningen: 471; virker motiverende for elevernes læring: 471; styrker elevernes trivsel: 456. Respondenterne har vurderet med udgangspunkt i den indsats, de har haft flest timer. Vi kan således ikke adskille vurderingerne på tværs af indsatserne.

Kilde: VIVE

De rigtige indsatser til elevernes problemstillinger

I interviewene med særligt underviserne finder vi dog også nogle perspektiver, som kan forklare, hvorfor ikke alle underviserne finder indsatserne relevante. Vi identificerer og kategoriserer på tværs af skoler og indsatser særligt to udfordringer. For det første, at indsatsen ikke forventes at løse de udfordringer eleverne har, fordi indsatsen ikke matcher udfordringerne. For det andet, at de udfordringer, som indsatserne er valgt på baggrund af, ikke er gældende eller særligt presserende. Samlet set er det to forhold, der kan forklare, hvorfor ikke alle lærerne vurderer indsatserne relevante eller er helt tilfredse med dem. Eksemplerne fra skole A og B illustrerer de to udfordringer, som også skal forstås i den kontekst, at kommunerne i A og B har koblet initiativet til eksisterende projekter i kommunen, fx om fravær.

Lærerne på skole A fortæller, at indsatsen ikke nødvendigvis passer med elevernes udfordringer. Underviserne underviser i små hold med henblik på at nedbringe de udvalgte elevers fravær, men også løfte det faglige niveau. Lærerne mener da også, at eleverne løfter sig fagligt, men de ser ingen forskel i forhold til fraværet. I interviewene sætter lærerne også tydeligt spørgsmålstegn ved, hvorvidt netop denne indsats er relevant til det formål:



Jeg synes, det er lidt svært også at koble, hvordan skal det her ekstraundervisning i små grupper gøre det bedre for dem, hvis det er et fraværprojekt. Kommer de i skole, fordi de bliver hevet mere ud af klassen? Hmm nej, det vil jeg ikke sige, de gør.

Skole A

Lærer

På skole B er formålet med indsatsen ligeledes at øge deltagelsen i undervisningen og arbejde med skolevægring. Det formål blev defineret af kommunen og skolens ledelse. Lærerne oplever imidlertid ikke, at fravær og skolevægring er en reel udfordring. Selvom lærerne er glade for at arbejde med en tolærerordning, som ifølge de interviewede har haft positive virkninger på elevernes trivsel, så oplever lærerne ikke, at indsatsen afhjælper fravær og skolevægring:



Jamen, jeg synes, det var lidt specielt, at vi skulle fokusere på fravær, da vi jo ikke synes, det er et reelt problem, vi har.

Skole B

Lærer

Vores fortolkning er, at citaterne tydeliggør, at selvom underviserne oplever et løft i elevernes trivsel, så skubber det til vurderingen af relevansen og tilfredsheden af indsatsen, når formålet og målet ikke resonerer med de reelle behov, som lærerne oplever, eleverne har.

3.2 Organisatoriske og ledelsesmæssige forhold

Implementeringsforskningen samt forandringsledelseslitteraturen betoner en række organisatoriske og ledelsesmæssige forhold, som understøtter en succesfuld implementering (Kjer & Rosdahl, 2016, Proctor et al., 2011, Kuipers et al., 2014, Winter, Kjer & Skov, 2017). Med udgangspunkt i denne litteratur undersøger vi de mere organisatoriske og ledelsesmæssige faktorer, der enten kan understøtte eller udfordre en vellykket implementering. Vi fokuserer her på:

- Underviserens oplevelse af inddragelse i og medindflydelse på implementeringen og i udviklingen af indsatsen
- Underviserens oplevelse af uklarhed med formålet
- Underviserens oplevelse af den sparring og det samarbejde, der har været omkring indsatsen
- Underviserens oplevelse af at evaluere og følge op, fx med fokus på afjustere og indsatsen i undervisningen.

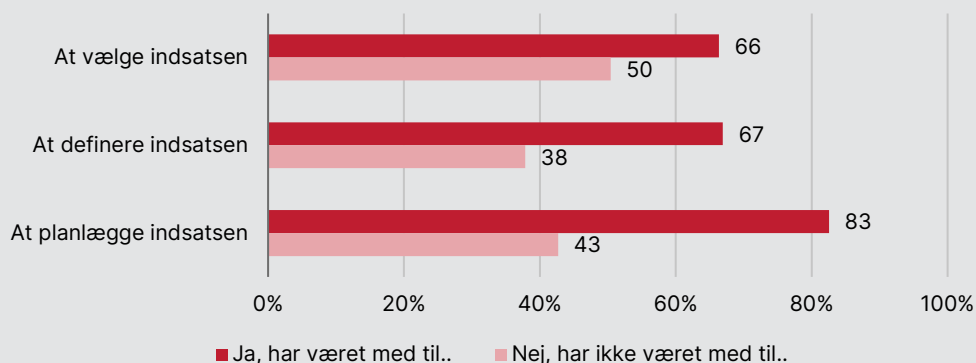
Inddragelse og medbestemmelse har betydning for tilfredshed med indsatsen

For at understøtte en vellykket implementering, er det vigtigt at underviserne, der i sidste ende skal "levere" indsatsen i klasselokalet, har medindflydelse og medbestemmelse i forhold til indsatsens udmøntning (Åsén, 2013). 83 pct. af underviserne påpeger, at de i høj eller meget høj grad er med til at definere, hvordan man skulle arbejde med indsatsen i undervisningen, mens 72 pct. fremhæver, at de har været med til at vælge den indsats, de har arbejdet med i undervisningen. Dog har kun 48 pct. af underviserne været med til at planlægge og forberede indsatsen. Denne forholdsvis lave andel gælder både for den primære underviser og de ekstra undervisere, som tilknyttes indsatsen.

Vi finder endvidere en klar sammenhæng mellem tilfredshed med indsatserne og underviserens oplevelse af inddragelse og medbestemmelse på implementeringen og i udviklingen af indsatsen. Vi identificerer samme klare sammenhæng mellem oplevelse af indsatsernes relevans og inddragelse og medbestemmelse (jf. Figur 3.3 og Figur 3.4).

Figur 3.3 Undervisernes tilfredshed med indsætterne fordelt på inddragelse og medbestemmelse. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som er tilfredse med indsætternes formål. Tilfredshed er opdelt på, om de har været medstemmende i forhold til at vælge, definere og planlægge indsatsen eller ej.



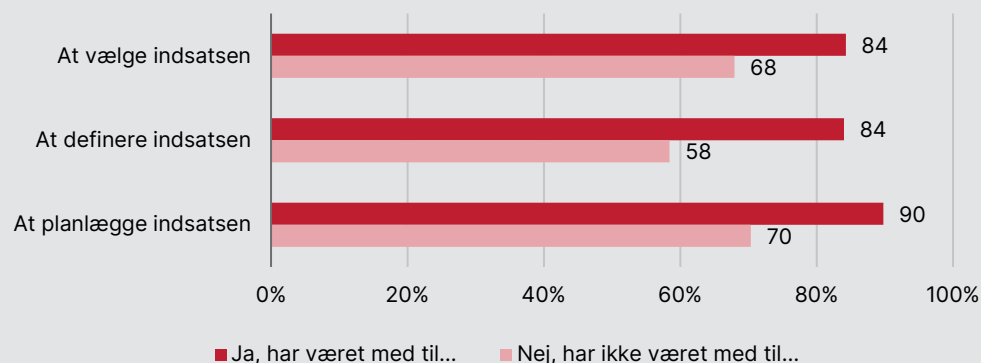
Anm.: Antal respondenter: 327 har været med til at vælge indsatsen, 125 har ikke. 381 har været med til at definere indsatsen, 74 har ikke. 218 har været med til at planlægge indsatsen, 232 har ikke. Forskellen i andelen, som er tilfredse med indsatsen mellem dem, som har været med til hhv. at vælge indsatsen, definere indsatsen og planlægge indsatsen, og dem der ikke har, er i alle tre tilfælde signifikant på 5-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Gruppen, der i høj grad oplever, at de er med til at vælge, definere eller planlægge indsatsen, er generelt mere tilfredse med indsatsen end de undervisere, som ikke er (jf. Figur 3.3). Eksempelvis er 2 ud af 3 tilfredse med indsatsen, hvis de har været med til at vælge indsatsen, mens kun halvdelen af underviserne, er tilfredse, hvis de ikke har været med til at vælge indsatsen.

Figur 3.4 Oplevelse af indsatsernes relevans fordelt på inddragelse i planlægningsfasen og medbestemmelse. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som synes, at indsatsen er relevant. Oplevelsen af relevans er opdelt på undervisernes medbestemmelse i udvælgelsen, defineringen og planlægningen af indsatserne.



Anm.: Antal respondenter: 337 har været med til at vælge indsatsen, 131 har ikke. 394 har været med til at definere indsatsen, 77 har ikke. 225 har været med til at planlægge indsatsen, 243 har ikke. Relevans dækker her over, om underviserne synes, indsatsen dækker elevernes behov. Forskellen i andelen, som synes, indsatsen dækker elevernes behov mellem dem, som har været med til hhv. at vælge indsatsen, definere indsatsen og planlægge indsatsen, og dem, der ikke har, er i alle tre tilfælde signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Vi finder på samme vis en klar tendens i forhold til medbestemmelse og inddragelse i forhold til, hvorvidt indsatsen opleves som passende til elevernes behov. Eksempelvis oplever 90 pct. af underviserne, at indsatsen passer til elevernes behov, hvis de også har været med til at planlægge indsatsen. Dog vurderer 70 pct., at indsatsen passer til elevernes behov, selvom de *ikke* har været med til at planlægge indsatsen (jf. Figur 3.4).

Balancegang mellem medbestemmelse versus faste rammer

På tværs af skoler og indsatser fortæller de interviewede undervisere, at de er tilfredse med graden af medbestemmelse; at de selv har kunnet tilrettelægge indsatsen og tilpasse den til deres undervisning og til elevernes behov. Flere af underviserne fortæller på tværs af skolerne også om for "løse rammer", der har udfordret indsatsen.

Lærerne på skole A, B og C efterspørger fx en mere tydelig retning i forhold til rammerne, mål og formålet for indsatsen. En lærer på skole C fortæller det fx sådan:



Rammerne var lidt løse; jeg kunne godt have tænkt mig et eller andet om, hvad var målet her. Hvad vil vi gerne have ud af det? Så noget mere sådan faste rammer, der siger, hvad det handler om helt præcist. Det kunne jeg godt savne.

Skole C
Lærer

Der eksisterer således en særlig balance mellem at sikre den rette portion autonomi til underviserne til at kunne udforme indsatsen og samtidig etablere en tydelig ramme for indsatsens retningslinjer, formål og mål. Blandt lærerne på skole A, B og C er det ikke mindst rammer og retningslinjer for, hvordan de bedst skulle udnytte den ekstra person i undervisningen, samt hvilke konkrete opgaver den projektansatte skulle varetage.

Både lærere og de projektansatte på særligt skole C vurderer endvidere, at ressourcerne kunne have været bedre udnyttet, hvis der havde været mere klart definerede roller og arbejdsopgaver for de projektansatte og underviserne selv. En tydelig rollefordeling mellem lærer og ekstraperson vil alt andet lige sikre en bedre platform for et samarbejde (Andersen et al. 2012). De projektansatte vurderer da også selv, at de er blevet "kastet" ind i projektet og manglede en fælles forventningsafstemning fra starten af projektperioden:



Det er mere i forhold til, hvordan vi ligesom er blevet kastet ind i det: Jeg kunne godt tænke mig, at vi alle sammen havde sat os ned med klasselærerne fra klassen, ledelsen, m.fl.

Skole C
Projektansat underviser

Manglende medbestemmelse kan give uklarhed om indsatsernes formål

På tværs af skoler og indsatser finder vi også eksempler på, hvordan medbestemmelse kan være med til at sikre, at særligt underviserne ser et tydeligere formål, men også det omvendte med indsatserne. Det eksemplificerer vi med et citat fra skole A, hvor såvel ledelse som undervisere mangler klarhed om formålet med indsatserne. På skole A synes det ikke mindst at skyldes, at medarbejderne på skolen har opfattet forskellige forventninger til projektet fra hhv. Socialstyrelsen og kommunen:



Når det så kommer ud til os, at det er sådan en kombination af, at vi skal leve op til Socialstyrelsens forventninger omkring fagligt løft efter corona, og samtidig skal vi også arbejde med fravær [som er kommunalt bestemt]. Og så bliver de to formål sat sammen, hvilket har problematiseret det en del, særligt i forhold til at udføre den her opgave.

Skole A
Leder

En udfordring ved uklarhed om formålet er, at det er svært for fx ledelsen at udstikke de lokale retningslinjer, mål, prioriteringer og rammer for, hvorfor indsatsen giver mening for den enkelte underviser. Det har igen betydning for medarbejdernes motivation og engagement, der først skal komme med forslag og ideer til den praktiske del af indsatsen, men også stå for selve undervisningen:



I starten snakkede vi om, hvad er egentlig målet. Det tror jeg har været lidt uklart hele tiden.

Skole A
Lærer

Planlægning af undervisningen kræver tid

På tværs af skoler og indsatser udfordres skolerne i deres planlægning af indsatsen. Det skyldes forskellige forhold, men fællesnævner for både lærere og ledere er oplevelsen af, at de for sent fik at vide, de var med i puljen og fik tildelt ressourcerne til at arbejde med indsatserne. Det har gjort det svært for dem at udvikle en model for indsatsen samt at skabe strukturerede rammer for denne.

På skole E fortæller lærerne fx, at planlægningen af det kommende skoleår på deres skole allerede finder sted i januar/februar måned; derfor har det været vanskeligt for dem at planlægge indsatsen, når den ikke har været tænkt ind i skoleåret fra starten. Det samme giver lærerne på skole A og C udtryk for. Lederen på skole C udtrykker i forlængelse heraf, hvordan tidspunktet for tildelingen af midler passer dårligt ind i planlægningen af deres skoleår:



Dem uden for skoleverdenen skal jo vide, at når vi nærmer os midt juni, så handler alt om noget planlægning næste år. Så, når der kommer sådan noget ind fra højre, læreren var også, "puh, hvad indebærer det", for man er så tæt på at skulle gå på ferie, så det med at skulle forholde sig til noget stort og nyt, det kan man ikke.

Skole C
Leder

Som citatet tillige tydeliggør, så udfordrer en for sen planlægning også den motivation og det engagement, som en ekstra tilførsel af midler og ressourcer ellers ville afstedkomme. En lærer på skole A fortæller i forlængelse heraf:



Jeg tror, vi skulle have været bedre klædt på til det, fordi vi fik det at vide ret kort tid, inden projektet startede, så det var mere sådan, "fra i næste uge kører I det sådan og sådan".

Skole A
Lærer

Sparring på indsatsen understøtter tilfredshed

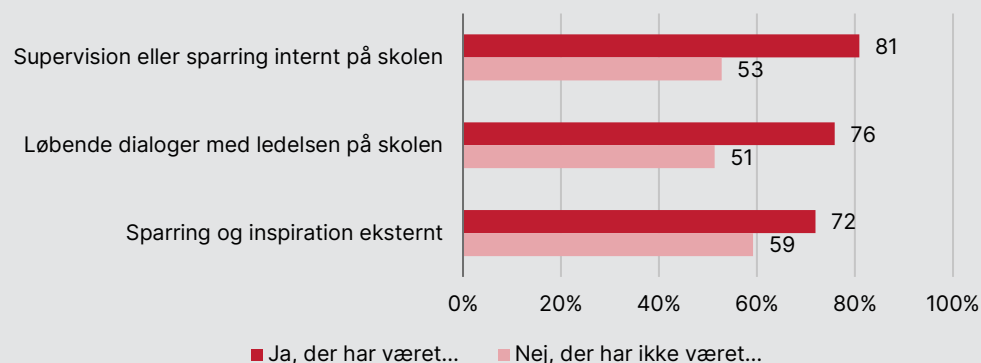
Flere tidligere studier viser, at det er centralt for underviserne og de øvrige tilknyttede ressourcepersoner at få sparring, inspiration og være i dialog med kolleger, vejledere og eventuelt også med ledelsen for at kapacitetsopbygge og udvikle metoderne i indsatsen (Winter, Kjer & Skov, 2017).

Vi har spurgt, i hvilken omfang underviserne på skolen oplever, de har fået sparring, supervision eller lignende af personer internt (på skolen, fx vejledere) eller eksternt (kommunale konsulenter, PPR eller andre ressourcepersoner). 43 pct. af underviserne svarer, at de har haft dialoger med ledelsen i forhold til løbende at udvikle indsatsen, mens 36 pct. har modtaget supervision eller sparring fra ressourcepersoner på skolen. Kun 26 pct. har fået sparring og inspiration fra eksterne parter.

Vi finder endvidere, at sparring og supervision har stor betydning for underviserne tilfredshed med indsatsen samt deres vurdering af relevansen af indsatsen (jf. Figur 3.5 og Figur 3.6).

Figur 3.5 Tilfredshed med indsatserne fordelt på sparring, supervision og løbende dialog. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som er tilfredse med indsatsen i forhold til formålet. Underviserne er opdelt på, om de har modtaget forskellige former for sparring i løbet af den periode, hvor indsatserne er gennemført.



Anm.: Antal respondenter: 290 har fået supervision eller sparring internt på skolen, 162 har ikke. 225 har haft løbende dialoger med ledelsen på skolen, 199 har ikke. 331 har fået sparring og inspiration eksternt, 121 har ikke. Forskellen mellem de røde og lyserøde søjler er i alle tre tilfælde signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau.

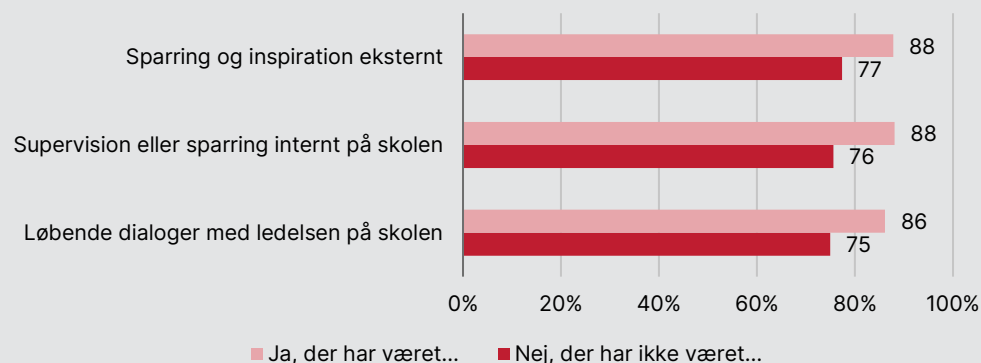
Kilde: VIVE

Figur 3.5 viser en forskel i tilfredsheden med indsatsen betinget af, om underviserne har modtaget sparring eller supervision i løbet af den periode, hvor de har gennemført indsatsen på skolen. Det kan enten være sparring og supervision internt på skolen eller fra eksterne. Eksempelvis er 81 pct. tilfredse med indsatsen, hvis de har fået intern sparring på skolen. Modsat er det kun ca. halvdelen, som er tilfredse med indsatsen, hvis ikke de har fået sparring.

Vi finder også, at undervisernes vurdering af relevansen med indsatsen stiger, såfremt underviserne oplever at have fået sparring og supervision. Figur 3.6 viser samlet set, at uagtet form og type af sparring, så er vurderingen af relevansen af indsatsen knap 10 procentpoint højere for undervisere, der har fået sparring, end for gruppen af undervisere, der ikke oplever at have fået sparring og supervision. For begge grupper er der dog tale om, at mindst 3 ud af 4 vurderer, at indsatsen er relevant, uanset om de har fået sparring eller ej.

Figur 3.6 Indsatsernes relevans fordelt på sparring, supervision og løbende dialog. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som synes indsatsen er relevant i forhold til elevernes behov. Opdelt på, hvorvidt de har modtaget sparring og supervision.



Anm.: Antal respondenter: 344 har fået sparring og inspiration eksternt, 123 har ikke. 299 har fået supervision eller sparring internt på skolen, 168 har ikke. 267 har haft løbende dialoger med ledelsen på skolen, 202 har ikke. Relevans dækker her over, om underviserne synes indsatsen dækker elevernes behov. Forskellen mellem de røde og lyserøde søjler er i alle tre tilfælde signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Systematisk sparring skaber øget tilfredshed

De kvalitative analyser peger i retning af ret så forskellige niveauer og systematik for sparring og erfaringsdeling omkring indsatserne. På nogle af skolerne, fx skole B, har sparring, erfaringer og vurderinger fundet sted på planlagte, ugentlige møder med en fast dagsorden og et fast team. På andre skoler, fx skole E, har sparringen været sporadisk eller mere tilfældig, men er også sket i regi af kommunen eller andre typer af netværk. Den systematiske sparring synes dermed at give en større tilfredshed med indsatserne.

Den mere systematiske sparring er fx sket på skole B, hvor underviserne, der har arbejdet sammen i tolærerordningen i en klasse, har haft ugentlige teammøder. Derudover har der også været et ugentligt møde for alle involverede lærere og pædagoger på tværs af klasserne på skolen:



De har teammøder en gang om ugen, de mødes både med de lærere på kryds, og de mødes på kryds en gang om ugen med hele baduljen, det har vi sørget for.

Skole B
Leder

Ledere og lærere fra skole B giver grundlæggende set udtryk for, at de har haft gode erfaringer med de planlagte, ugentlige møder, da sparringen bruges til at vænne konkrete elever og situationer, til at dele viden og gode råd både internt i klasseteams og på tværs af årgangens undervisere. På skole D har det derudover været værdifuldt for lærerne at kunne sparre mere konkret med hinanden undervejs, fordi det blandt andet har hjulpet dem til at sammenstykke et mere fuldendt billede af elevernes udfordringer.

På skole A, C og E er sparringen indbyrdes mellem undervisere samt mellem undervisere og ledere præget af en mindre grad af systematik. Her har sparringen, og koordineringen af indsatsen foregået løbende, når de involverede lærere finder tid i skemaet. Fraværet af fast tilrettelagt sparring, eller manglende tid til fælles forberedelse, har til tider været en udfordring for underviserne:



Det har været rigtig svært at finde en time eller et frikvarter, hvor vi har kunnet sige: "Nu gør vi det her". Vi har været gode sammen, men det er jo ikke sikkert, det havde fungeret. For så har jeg jo bare skulle give hende, "det her skal du lave derinde". Der har ikke altid været tid til at mødes. Det har været lidt problematisk, synes jeg.

Skole E
Lærer

Vores fortolkning er, at manglende planlægning, sparring mv. kan være ekstra udfordrende i de indsatser, hvor de to underviseres samarbejde og koordinering er særligt central for undervisningens kvalitet. Det fører ifølge flere af de interviewede undervisere til mere "fastlåste roller", hvor det fx er den primære underviser, som giver instrukser til den sekundære underviser. Det står derudover i kontrast til undervisernes ønske om sammen at udvikle indsatsen i klassen.

Denne fortolkning finder vi opbakning til på skole C, hvor de projektansatte har haft mulighed for løbende sparring med de lærere, de har samarbejdet med om klasserne. De oplever at have fået mulighed for at byde ind og sætte deres eget præg på undervisningen. Men de fleste af dem efterspørger mere fast sparring – også fra ledelsen, da de oplever, at sparringen med lærerne primært er sket på deres eget initiativ. Her sætter en af lærerne ord på problemstillingen:



Jeg får også en følelse af, at når der mangler de her rammer, så ved personen heller ikke, hvor meget de skal sparre med én, og hvor meget de må tillade sig at blande sig eller sige noget. Så det kunne være rigtig rart, hvis der var nogle rammer, så begge parter vidste, hvad man gik ind til.

Skole C
Lærer

Løbende evaluering giver større tilfredshed med indsatsen

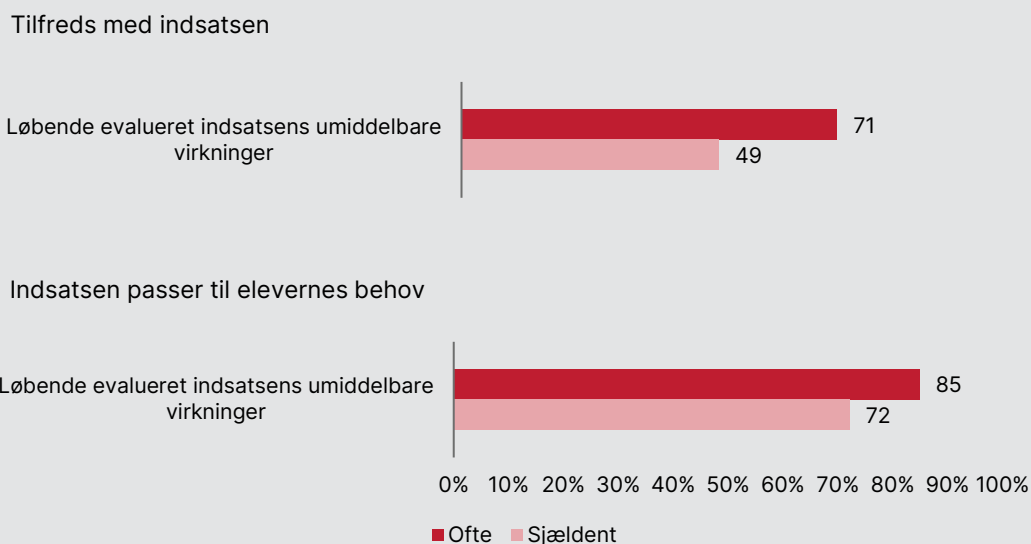
Én form for sparring er løbende evaluering, hvor der gøres status fx ved at diskutere metoder i indsatsen. Knap 71 pct. af underviserne svarer, at de i høj eller meget høj grad løbende har evalueret indsatsens umiddelbare virkninger alene eller med kollegerne.

Der er også en klar sammenhæng mellem evaluering og undervisernes tilfredshed med indsatsen og deres oplevelse af indsatsens relevans. Figur 3.7 viser således en større tilfredshed med indsatsen, såfremt indsatsen løbende evalueres internt på skolen. 71 pct. af underviserne er således tilfredse med indsatsen, hvis den løbende evaluering ofte finder sted. Kun halvdelen af underviserne er tilfredse med indsatsen, hvis den løbende evaluering kun sjældent finder sted (jf. Figur 3.7).

Vi finder samme tendens i forhold til undervisernes oplevelse af indsatsens relevans. 85 pct. af underviserne oplever, at indsatsen passer til elevernes behov, hvis der ofte har været en løbende evaluering. 72 pct. af underviserne oplever dog også, at indsatsen er relevant, selvom den løbende evaluering kun sjældent finder sted (jf. Figur 3.7).

Figur 3.7 Løbende evaluering, tilfredshed med indsatserne og oplevelse af deres relevans. Procent.

Figuren viser forskellen i undervisernes tilfredshed med indsatsen og deres oplevelse af indsatsens relevans. Figuren er opdelt på, hvorvidt underviserne sjældent eller ofte har evalueret indsatsen internt på skolen.



Anm.: Antal respondenter øverste figur: 272 har ofte løbende evalueret indsatsens umiddelbare virkninger alene eller med sine kollegaer, 182 har sjældent gjort dette. Antal respondenter nederste figur: 279 har ofte løbende evalueret indsatsens umiddelbare virkninger alene eller med sine kollegaer, 194 har sjældent gjort dette. Underviserne er blevet spurgt til, hvorvidt de løbende har evalueret indsatsens virkninger alene eller med kolleger. Forskellen i andelen, som er hhv. tilfredse med indsatsen og synes, indsatsen dækker elevernes behov mellem dem, som ofte løbende har evalueret indsatsens umiddelbare virkninger alene eller med kollegaer, og dem, som sjældent har, er signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Eftersom initiativet har til formål at styrke skolernes kapacitetsopbygning og viden på området, er det overraskende, hvor lidt opfølgning og evaluering fylder på skolerne. Vores fortolkning er først og fremmest, at flere af skolerne har haft et stort fokus på at få indsatserne til at fungere, en såkaldt drift-forståelse af forandringer, jf. forandringsledelsesteorien (Kjer & Rosdahl, 2016). Skolerne har derfor brugt mindre tid og ressourcer på at følge op, at udvikle og evaluere (ibid.).

3.3 Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling

I såvel organistionslitteraturen som i uddannelses- og implementeringsforskningen betones det, hvordan frontpersonalets kvalifikationer og kompetencer – samt opfattelsen af samme – har betydning for implementeringen af indsatser (Winter & May, 2001). Derudover er hensigten med initiativet, at kompetenceudvikling på sigt skal være med til at styrke skolernes kapacitetsopbygning og viden omkring indsatserne. Derfor undersøger vi i dette afsnit, hvilken kompetenceudvikling underviserne har fået tilbudt som et led i at understøtte udmøntning af indsatserne. Dernæst undersøger vi, om underviserne oplever at være rustet til at undervise, som indsatserne kræver det.

Hvilke forberedende forløb har underviserne fået?

To ud af tre undervisere har deltaget i mindst ét forberedende forløb relateret til den valgte indsats på skolen. Forløbenes omfang og indhold spænder bredt fra inspiration i form af et webinar til længerevarende kurser.

Figur 3.8 Forberedende forløb i forbindelse med indsatsen. Procent.

Figuren viser andelen af undervisere, som har deltaget i forberedende forløb relateret til indsatsen.



Anm.: Antal respondenter: 483. I spørgeskemaet har respondenterne kunnet sætte flere krydser.

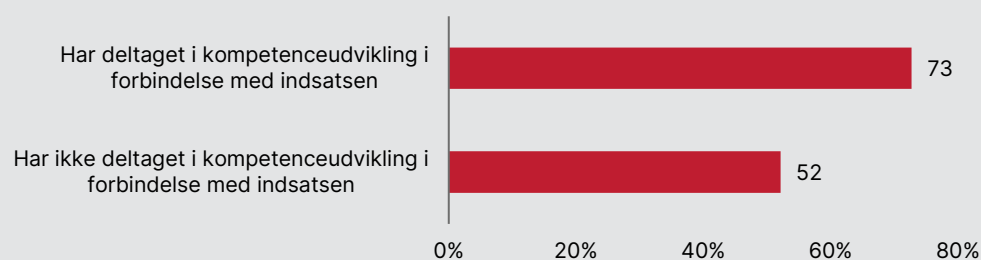
Kilde: VIVE

Figur 3.8 viser de forskellige (overordnede) kompetenceforløb, som underviserne har deltaget i. 68 pct. af underviserne har deltaget i ét eller flere forløb: Mere specifikt har 27 pct. af underviserne haft et forløb internt på skolen eller i kommunen. 22 pct. af underviserne har deltaget i diverse oplæg (fx co-teaching), der fx er udbudt af Styrelsen for Udvikling og Kvalitet (STUK). 21. pct. har læst og anvendt de skriftlige materialer, STUK har udbudt. 16 pct. har deltaget i STUKs webinarer. 10 pct. af underviserne har deltaget i længerevarende forløb, 3 pct. af underviserne har endvidere deltaget i forløb med PPR i kommunen, mens 9 pct. har fået andet kompetenceudvikling.

I Figur 3.9 ser vi ikke overraskende, jf. forskningslitteraturen på området, at deltagelse i kompetenceudvikling i forbindelse med indsatsen har betydning for oplevelse af at føle sig rustet. 73 pct. af de undervisere, der har modtaget kompetenceudvikling, føler sig rustet til at undervise, som indsatsen lægger op til. For gruppen af undervisere, der ikke har modtaget kompetenceudvikling, er andelen 52 pct.

Figur 3.9 Kompetenceudvikling og oplevelse af at føle sig rustet til at undervise, som indsatsen lægger op til. Procent.

Figuren viser andelen, som føler sig rustet til at undervise, som indsatsen lægger op til, fordelt på deltagelse kompetenceudvikling specifik i forhold til indsatsen.



Anm.: Antal respondenter: 464. Der er 322, som har deltaget i kompetenceudvikling i forbindelse med indsatsen, 142 har ikke. Forskellen i andelen, som føler sig rustet til at undervise, som indsatsen lægger op til mellem dem, som har deltaget i et kompetenceudviklingsforløb i forbindelse med indsatsen, og dem, som ikke har, er signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Underviserne kan i anden sammenhæng have erhvervet sig kompetencerne til at varetage den undervisning, som indsatsen kræver. I spørgeskemaet er underviserne således blevet spurgt, om de inden for de sidste 2 år har deltaget i mere generelle kompetenceforløb. Vi finder her, at 72 pct. af de undervisere, der har modtaget kompetenceudvikling, føler sig således rustet. For gruppen af undervisere, der ikke har modtaget kompetenceudvikling, er andelen 54 pct.

Den rette kompetenceudvikling

Når det gælder kompetenceudvikling, der relaterer sig direkte til projektet, fremhæver vi to forhold i det kvalitative materiale, som kan udfordre den senere kapacitetsopbygning på skolen.

I det første eksempel tydeliggør vi vigtigheden af at sikre, at de medarbejdere, der skal deltage i kompetenceudviklingen, ved, hvad formålet med kurset er, samt forstår de ønsker og behov, de har, i forhold til den virkelighed, de skal arbejde under på skolen. Det gælder fx på skole B, hvor lærerne ikke fandt kurset om co-teaching relevant, fordi netop ledelsen ikke tydeligt nok havde rammesat, at det ikke kræver to læreruddannede til at praktisere co-teaching. Hermed kom der en frustration hos lærerne, der i øvrigt senere i interviewet nævner, de samarbejder godt med skolens pædagoger:



Og så kommer vi over til en kursusdag i co-teaching, og der var vi mega-frustrerede, for som dansklærer vil jeg rigtig gerne lave co-teaching, men så skal min makker ikke være pædagog, så skal min makker være en dansklærer, så vi kan lave co-teaching.

Skole B
Lærer

Projektansattes kompetenceudvikling

Det andet forhold, der potentielt udfordrer kapacitetsopbygningen i forbindelse med deltagelse i kompetenceudvikling, er, at det har været svært at sikre kompetenceudvikling til de mange projektansatte, der er ansat til at understøtte særligt tolærerordningen. Mens underviserne har modtaget kompetenceudvikling, har de projektansatte på de seks skoler ikke modtaget nogen form for egentlig kompetenceudvikling. Vi kan ikke sige, i hvilket omfang dette er et repræsentativ billede, men vi kan sige, hvordan de projektansatte, vi har interviewet, oplever dette:



Vi snakkede om, at vi manglede nogle redskaber, for vi er jo bare blevet kastet ud i det, og der er blevet sagt, "jamen, gør hvad I har lyst til". Og det har vi jo gjort, og der har også været fuld opbakning, både fra lærere og ledelsen, men der har manglet et eller andet.

Skole E
Projektansatte

En enslydende historie kommer fra Skole C, hvor de projektansatte typisk har haft meget frie ramme, ofte i samarbejde med lærerne:



Interviewer: Har der været en form for kompetenceforløb?

Nej, og det er meget sådan loose i forhold til, at man selv finder på tingene med sin lærer og finder ud af, hvad der har fungeret bedst.

Skole C
Projektansat

De projektansatte er ofte vikarer, der er løst tilknyttet skolen, og de har ingen formelle didaktiske, pædagogiske eller relationelle kompetencer. Derfor kan det overraske, at der er lagt så lille en vægt på netop deres kompetencer, fordi de typisk spiller en central rolle i undervisningen. I en undersøgelse konkluderer forfatterne også, at undervisningen med personer uden formel pædagogiske eller didaktiske kompetencer godt kan fungere (Andersen et al., 2014).

Initiativet som kapacitetsopbygning

Det er centralt for kapacitetsopbygningen, at skolerne samlet set betragter indsatsene som en god mulighed for at afprøve forskellige idéer i undervisningen og oparbejder kompetencer og færdigheder. Det er således centralt for implementeringen, eftersom vi også ved, at implementering ikke sker på én gang, men sker i en proces med trinvis justeringer (Jacobsen et al., 2017).

Det eksemplificerer vi med et citat fra skole D, der beskriver, hvordan projektet giver underviserne mulighed for at afprøve nogle ting, som de ikke ellers ville have tid til.



Altså for mig, der tror jeg, det vigtigste er, at det har givet ro i maven omkring at afprøve nogle ting. Hvis man har nogle elever med nogle problematikker, hvor man kan se, at det skal vi have gjort noget ved. Så har der her været en mulighed for at få afsøgt og afprøvet forskellige muligheder ... Inden man ligesom går videre i den proces, og kan se, hvad virker, og hvad virker ikke.

Skole D
Lærer

Projektet har dermed givet underviserne et udviklingsrum, som har gjort det muligt for dem at teste metoder og afsøge muligheder, som skolerne kan bruge fremadrettet i undervisningen. På den måde skal indsatsen også betragtes og vurderes ud fra ikke blot den umiddelbare virkning på elevernes faglige niveau, deres trivsel etc., men også ses som en kapacitets-opbyggende faktor for underviserne.

4 Initiativets virkninger for eleverne

Tidligere analyser peger på, at elever i udsatte positioner forventes at have haft de største udfordringer under covid-19 (Ottosen et al., 2022, Rambøll, 2020, EVA, 2022). Eksempelvis viser en undersøgelse fra EVA (2021), at 7 ud af 10 lærere vurderer, at læringsudbyttet under nedlukningen generelt var lavere end før, og at det især var de fagligt svage elever samt elever fra socialt udsatte hjem, som var udfordret i deres læringsudbytte. Det nationale initiativ for de mest udsatte børns trivsel og læring efter covid-19 blev derfor målrettet kommuner med den højeste andel elever i udsatte positioner.

I dette kapitel undersøger vi, hvilken betydning initiativet har for eleverne. Vi undersøger virkninger for alle elever, der har været en del af initiativet og for en udvalgt gruppe elever. Disse elever er udvalgt af skolerne med en forventning om, at de vil have særligt gavn af indsatserne. Det kan fx være elever, som skolen ser har de største udfordringer efter covid-19, men vi har ikke yderligere viden om, hvorfor skolen netop har udvalgt disse elever.

Vi ser på fire forskellige vinkler af elevers trivsel: psykisk velbefindende, self-efficacy, elevernes egen vurdering af faglige kompetencer og oplevelse af ro. Vi ser også på elevernes egen vurdering af deltagelse i faglige aktiviteter samt oplevelse af støtte og feedback fra lærerne, da de kan være de første skridt imod læring.

I kapitlet undersøger vi primært initiativet som helhed, og foretager kun enkelte supplerende analyser af de to mest anvendte indsatser: tolærerordning og undervisning i små grupper. Det gør vi, fordi hovedfokus er på initiativet som helhed, og fordi indsatserne er udvalgt, fordi tidligere undersøgelser dokumenterer deres positive virkninger for fagligt løft (Socialstyrelsen, 2021a).

Generelt viser evalueringen:

- Virkningen af initiativet som helhed er blandet. Vi finder en fremgang i elevernes deltagelse i undervisningen og til dels tro på egne evner (self-efficacy) men ingen ændringer i trivsel generelt. Vi finder dog også en øget oplevelse af uro i klassen og mindre oplevelse af støtte og feedback fra underviserne. Samlet set er der tale om forholdsvis mindre ændringer for elever i 5. til 10. klasse. Blandt elever i 2. til 4. klasse er der ingen udvikling over tid, når vi ser på hele initiativet samlet set. At vi ikke finder noget for de yngste elever, kan skyldes et større bortfald i besvarelsene for denne elevgruppe.

- De elever, som skolerne forventer får særligt gavn af indsatserne, trives mindre end de øvrige elever ved initiativets start, mens trivslen blandt de øvrige elever ligger på niveau med landsgennemsnittet i den nationale trivselsmåling. Ser vi på udviklingen over tid, så finder vi ingen tendens til, at virkningen af initiativet har været større (eller mindre) for denne gruppe af udvalgte elever. Hverken når vi ser på trivsel, deltagelse, oplevelse af ro eller støtte fra underviserne.
- 87 pct. af eleverne vurderer, at lærerne har mere tid til at give hjælp, når de har to voksne i undervisningen. Det er dog kun 43 pct. af eleverne, som oplever at blive mindre forstyrret af larm, når de har to voksne i undervisningen.
- 77 pct. af eleverne svarer, at lærerne har mere tid til at give hjælp, når vi spørger til, hvordan det er at have undervisning i små grupper efter skole. Vi ser samtidig en markant positiv udvikling i elevernes oplevelse af støtte og feedback fra underviserne, hvis eleverne har modtaget undervisning i små grupper efter skole.

Boks 4.1 Data og metode

Vi anvender primært svar fra 2.700 elever i 5.-10. klasse og 500 elever i 2.-4. klasse, hvor vi både har en start- og slutmåling. Der er omkring 2.000 elever i 5.-10. klasse og 1.000 elever i 2.-4. klasse, som kun har svaret på enten start- eller slutmålingen.

Startmålingen er foretaget omkring indsatserne på de enkelte skoler, mens slutmålingen er foretaget ultimo 2022. For de ældste elever er der i gennemsnit 15 uger mellem de to målinger, og for kun 3 pct. af besvarelsene er der mindre end 9 uger imellem. Det kan diskuteres, om 15 uger imellem målingerne er nok til at måle en virkning. Særligt for tolærerordningen kan der være gået for lidt tid mellem de to målinger, idet indsatsen er dokumenteret virkningsfuld i et forsøg, hvor tolærerordningen blev gennemført i 9 måneder (Andersen et al., 2018). Omvendt måler vi ikke læring direkte med forhold, der understøtter læring som fx oplevelse af støtte fra underviserne og mere deltagelse, som vi forventer ændrer sig hurtigere hos eleverne.

Analysen består for det første af helt simple gennemsnit af elevernes besvarelser. For det andet af en analyse af udviklingen over tid. Vi sammenligner her elevernes svar fra startmålingen med deres egne svar fra slutmålingen (elev-fixed-effect). Fordelen ved denne tilgang er, at hver elev er sin egen 'kontrolgruppe-person'. Det vil sige, at metoden udelukker andre forhold, som kan påvirke forskellene i elevers besvarelser som fx køn, etnicitet eller familiebaggrund. Der er dog ikke tale om en reel effektmåling, da udviklingen i fx elevernes deltagelse i praksis også kan fange andre forhold, som har påvirket denne udvikling.

Vi anvender elevernes egen vurdering af fx trivsel. Det er forbundet med en vis usikkerhed udelukkende at se på udviklingen i elevernes egne oplevelser af forhold i skolen. For at understøtte, at der faktisk er tale om en egentlig udvikling hos eleverne, ser vi kun på, om eleverne ændrer deres svar fra uenige eller delvis enige svar til enige eller meget enige svar. Vi sætter med andre ord "barren højt" for, hvornår der er tale om en udvikling over tid.

Vi kommenterer kun på resultater, der er statistisk sikre eller marginalt statistisk sikre for at understøtte, at vores fund ikke skyldes tilfældigheder i data. Det vil sige, at udviklingen skal være statistisk signifikant på et 5-procents signifikansniveau eller 10-procents signifikansniveau. Se endvidere kapitel 7 for vores metodiske grundlag.

4.1 Frem- og tilbagegang i trivsel

Et centralt mål for initiativet er at understøtte elevernes trivsel. Vi måler trivsel fra fire forskellige vinkler. Den første vinkel er elevernes *psykiske velbefindende* (skoleglæde og livstilfredshed). Den anden vinkel er elevernes *self-efficacy*, dvs. elevernes tro på egne evner og formåen. Særligt i en skolekontekst er self-efficacy relevant, fordi studier peger på, at elevernes self-efficacy bl.a. korrelerer med, hvordan de klarer sig i uddannelsessystemet (Christensen et al., 2019). Den tredje vinkel er elevernes *oplevelse af deres faglige kompetencer*, som dækker over forskellige aspekter af elevens personlighedstræk, der understøtter engagement og motivation for læring. Oplevelsen af faglige kompetencer er nært beslægtet med elevernes self-efficacy, men måler her nogle lidt andre dimensioner som fx "flid", kreativitet og vurdering af eget fagligt niveau (Andersen et al., 2015). Den fjerde og sidste vinkel er elevernes oplevelse af *forstyrrende uro i undervisningen*. Forstyrrende uro i timerne er bekymrende, fordi det kan have en negativ sammenhæng med elevernes læringsudbytte (Plauborg, 2019). Forstyrrende uro har samtidig vist sig at hænge sammen med mistrivsel, og ro i klassen er den mest udtalte forklaring, når forældre skal pege på årsager til, hvorfor deres børn trives i skolen (Skole og Forældre, 2022).

Figur 4.1 viser resultaterne for elevernes trivsel. Generelt viser figuren et lidt blandet billede: Der er fremgang for nogle af trivselsspørgsmålene (de røde søjler) og tilbagegang på andre (de blå søjler).

Troen på egne evner stiger

For *det psykiske velbefindende* er tendensen negativ men ikke statistisk signifikant. For *self-efficacy* er tendensen positiv, og på det ene af de to spørgsmål relateret til self-efficacy svarer 4 pct. flere elever i slutmålingen, at de er enige eller meget enige, end de svarede i startmålingen. Det signalerer en lille fremgang for (dele af) elevernes self-efficacy (jf. Figur 4.1).

Færre oplever at være flittige, mens flere oplever at komme med nye ideer

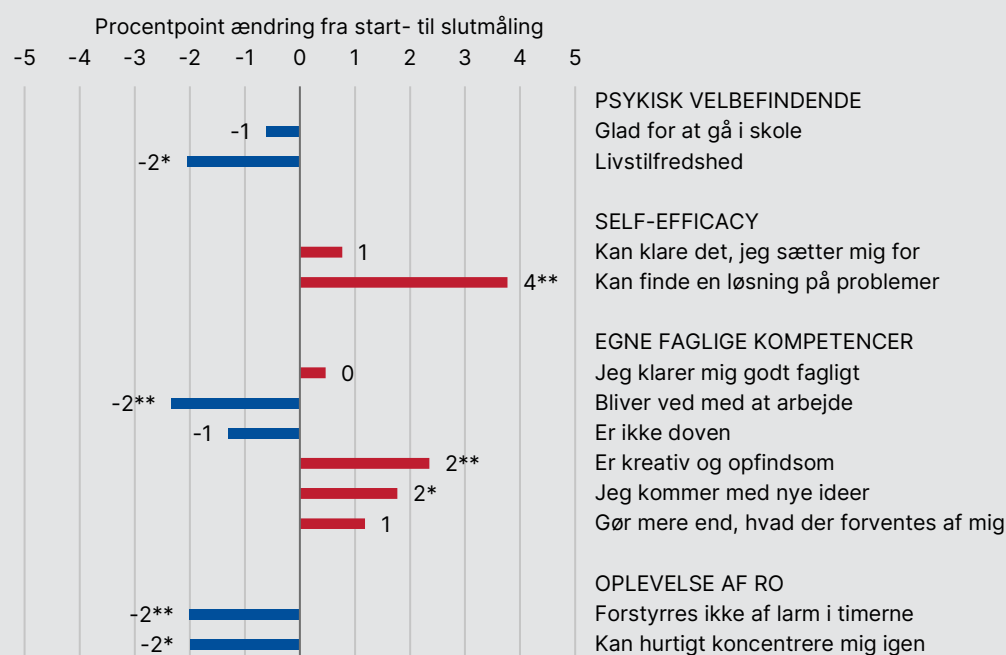
Elevernes opfattelse af *egne faglige kompetencer* måler vi ved hjælp af seks forskellige spørgsmål. På tværs af de seks spørgsmål finder vi ingen entydig udvikling, idet vi ser fremgang for to spørgsmål, tilbagegang for et spørgsmål og ingen statistisk sikker udvikling for de resterende tre spørgsmål. Den positive udvikling gælder de to spørgsmål om at være åben over for noget nyt. Her svarer 2 pct. flere elever positivt ved slutmålingen. Dog er der også ca. 2 pct. færre elever, som svarer positivt på, om de bliver ved med at arbejde til, opgaven er klaret.

Lidt mere forstyrrende uro

Det sidste mål for trivsel handler om elevernes oplevelse af *ro i undervisningen*. Vi anvender her to spørgsmål, der måler elevernes oplevelse af at blive forstyrret og at kunne finde koncentrationen i timerne. Begge spørgsmål om ro viser en statistisk sikker negativ udvikling, idet ca. 2 pct. færre elever oplever ro i undervisningen ved initiativets afslutning end ved start.

Figur 4.1 Udvikling i trivsel fra start- til slutmåling

Figuren viser udviklingen fra start- til slutmålingen i andelen af elever i 5.-10. kl., som svarer positivt på nedenstående spørgsmål om trivsel. De blå søjler viser en negativ udvikling over tid, og de røde viser en positiv udvikling. Procentpoint.



Anm.: Antal besvarelser: 2.493-2.621 elever i 5.-10. kl., hvor vi både har svar fra start- og slutmålingen på de spørgsmål, som indgår i figuren. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$. Vi anvender en elev-fixed effektmodel i analysen.

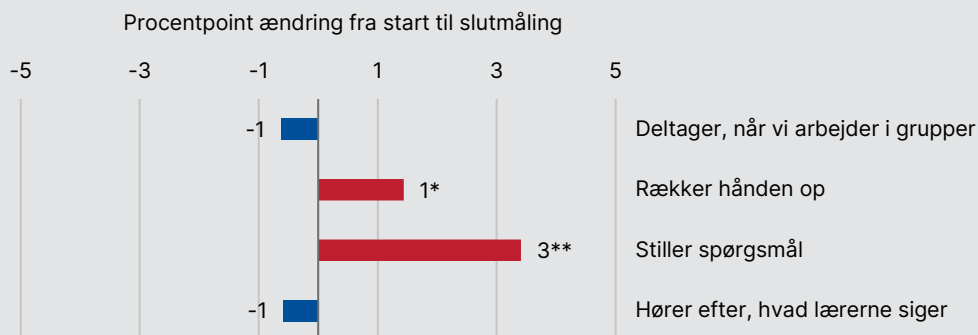
Kilde: VIVE

4.2 Mere deltagelse

Deltagelse i de faglige aktiviteter er et konkret udtryk for elevernes motivation for læring gennem handling (Nielsen et al., 2020). Det er samtidig også et af de første skridt henimod at øge læring. Vi undersøger derfor, hvorvidt initiativet har påvirket elevernes deltagelse i undervisningen.

Figur 4.2 Oplevelse af deltagelse i undervisningen

Figuren viser udviklingen fra start- til slutmålingen i andelen af elever i 5.-10 kl., som svarer positivt på nedenstående spørgsmål for dansk- eller matematikundervisningen. De blå søjler viser en negativ udvikling over tid, og de røde viser en positiv udvikling. Procentpoint.



Anm.: Antal besvarelser: 2.575-2.581 elever i 5.-10 kl., hvor vi både har svar fra start- og slutmålingen på spørgsmålene i figuren. Spørgsmålene går specifikt på undervisningen i dansk eller matematik. Ca. 55 pct. svarer for dansk, 45 pct. for matematik * $p < 0,1$ ** $p < 0,05$. Vi anvender en elev-fixed effektmodel i analysen.

Kilde: VIVE

Vi anvender fire spørgsmål, der måler elevernes deltagelse i undervisningen (jf. Figur 4.2). For spørgsmålet om, hvorvidt *eleven hører efter* samt *deres deltagelse i gruppearbejde*, er der ingen ændringer fra start- til slutmålingen. Det skal her tilføjes, at de fleste elever vurderer i både start- og slutmålingen, at de i høj grad deltager i gruppearbejde og hører efter, hvad lærerne siger (hhv. 83 pct. og 86 pct.) (jf. Bilagstabel 1.3).

Vi finder derimod, at 3 procentpoint flere elever oplever, at de *stiller spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår*. Der er også en positiv udvikling, når vi ser på, hvorvidt eleverne rækker hånden op (1 procentpoint), dog er udviklingen kun marginalt statistisk sikker.¹⁰

¹⁰ Det er samtidig også de to spørgsmål, hvor der er den største mulighed for en positiv udvikling, idet kun 36 pct. af eleverne svarede i startmålingen, at de tit eller meget tid rækker hånden op og svarer på spørgsmål, ligesom det også kun var ca. halvdelen af eleverne, som bekræfter, at de tit eller meget tit stiller spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår (Bilagstabel 1.3).

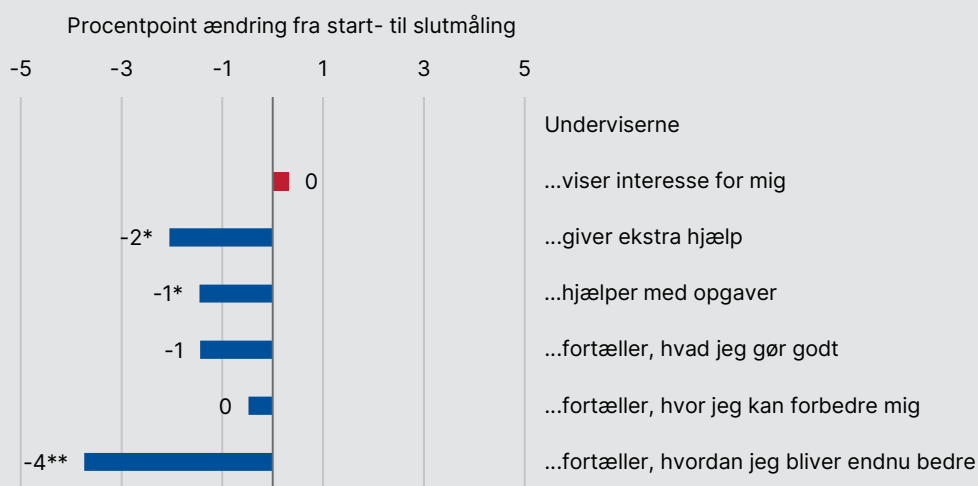
4.3 Mange oplever støtte og feedback fra lærerne, men udviklingen over tid er nedadgående

En del forskning viser, at konkret og specifik feedback øger den enkelte elevs motivation og læring (fx Dietrichson et al., 2015). Samtidig forventer vi, at en af konsekvenserne af at have færre elever pr. voksne vil være, at eleverne i højere grad oplever at få den hjælp de har brug for, samt at lærerne har tid til at give dem konkret feedback i opgaveløsningen.

Eleverne er *generelt* meget positive over for lærernes støtte. Eksempelvis svarer ca. 80 pct. af eleverne i både start- og slutmålingen, at lærerne viser interesse for dem.

Figur 4.3 Oplevelse af feedback og støtte i undervisningen

Figuren viser udviklingen fra start- til slutmålingen i andelen af 5.-10 kl. elever, som svarer positivt på nedenstående spørgsmål for dansk- eller matematikundervisningen. Blå søjler viser en negativ udvikling, røde søjler en positiv udvikling. Procentpoint.



Anm.: Antal besvarelser: 2.436-2.543 elever i 5.-10 kl., hvor vi både har svar fra start- og slutmålingen på spørgsmålene i figuren. Ca. 55 pct. svarer for dansk, 45 pct. for matematik * p < 0,1 ** p < 0,05. Vi anvender en elev-fixed effektmodel i analysen.

Kilde: VIVE

Overordnet set er der dog tale om en negativ tendens, når det gælder udviklingen i elevernes oplevelse af at få feedback eller at få støtte (jf. Figur 4.3). Eksempelvis er der 4 procentpoint færre elever, som oplever, at lærerne ofte eller meget ofte fortæller, hvordan de kan blive bedre i faget. Cirka. 2 procentpoint færre elever oplever i slutmålingen, at de kan få ekstra hjælp, hvis de har brug for det sammenlignet med i startmålingen.

Enkelte af disse negative tendenser er endvidere større blandt de udvalgte elever. Det gælder spørgsmålet om at *få hjælp fra lærerne, hvis der er brug for det*. Udviklingen er dog kun marginalt statistisk signifikant.

4.4 Ingen udvikling blandt de yngste elever

Langt størstedelen af skolerne har valgt at gennemføre indsatser i 5.-10. klassetrin, mens en mindre del af skolerne også har gennemført initiativer på de yngre klassetrin. Til elever i 2. til 4. klasse har vi gennemført en kortere spørgeskemaundersøgelse og laver her en mere simpel analyse, hvor vi blot sammenligner elevernes gennemsnitlige besvarelser i startmålingen med elevernes gennemsnitlige besvarelser i slutmålingen. Generelt finder vi her, at elevernes svar er meget ens ved hhv. start- og slutmålingen. Det gælder både for alle elever og de udvalgte elever (Bilagstabel 1.4).¹¹

4.5 Elever, som forventes at have særligt gavn af indsatserne

Kommunerne og skolerne har selv valgt, hvilke elever som deltager i initiativet. Disse deltagende elever kan enten være hele klasser eller mindre hold på tværs af årgange. Da ét formål med initiativet var at understøtte læring og trivsel blandt særligt elever i udsatte positioner, har vi bedt skolerne om at udpege, hvilke elever som de forventer kunne få særlig gavn af indsatsen. Vi har ikke bedt skolerne om udvælge et specifikt antal elever eller lave udvælgelsen på baggrund af nogle specifikke kriterier. Nogle skoler har udvalgt en mindre gruppe elever, som har haft det særlig svært, mens andre har valgt alle elever i klassen med argument om, at alle får gavn af indsatsen.

Sammenligner vi denne gruppe af *udvalgte* elever med de *øvrige* elever, finder vi generelt ingen nævneværdige forskelle i virkningen af initiativet.¹² Det vil

¹¹ At vi ikke ser meget udvikling her, kan også skyldes, at vi ser på spørgsmål, hvor eleverne har haft meget få svarkategorier, så der er færre nuancer i data.

¹² Vi tester det ved at lave en regressionsanalyse, hvor vi ser på, om virkningen blandt de udvalgte er større eller mindre end for de øvrige elever.

sige, at udviklingen fra start- til slutmålingen er den samme for disse udvalgte elever som de øvrige elever.

Blandt de udvalgte elever er oplevelsen af egne faglige færdigheder lavere, og færre er glade for skolen

De udvalgte elever har dog haft et andet udgangspunkt, da de ved initiativets start fx havde en mindre positiv opfattelse af deres egne faglige kompetencer sammenlignet med de øvrige elever. Figur 4.4 viser, at 55 pct. af de udvalgte elever i 5.-10. klasse er enige i, at de klarer sig godt fagligt. Til sammenligning er hele 70 pct. af de øvrige elever enige i, at de klarer sig godt fagligt.¹³ For elever i 2.-4. klasse ser vi samme tendens til mindre faglig selvtillid blandt de udvalgte elever, idet 9 procentpoint færre svarer "ja, meget" på spørgsmålet om, hvorvidt de klarer sig godt i faget, sammenlignet med de øvrige elever (jf. Figur 4.4).

Samme mønster gør sig gældende, når vi ser på elevernes glæde ved skolen eller tro på egne evner (self-efficacy). Eksempelvis finder vi, at færre af de udvalgte elever i 5.-10. klasse er enige eller meget enige i, at de er glade for deres skole (67 pct.), når de sammenlignes med de øvrige elever (71 pct.) (se Bilagsfigur 1.1 og Bilagsfigur 1.2). De øvrige elevers besvarelser er samtidig på niveau med landsgennemsnittet i den nationale trivselsmåling (se Bilagstabel 1.1).¹⁴

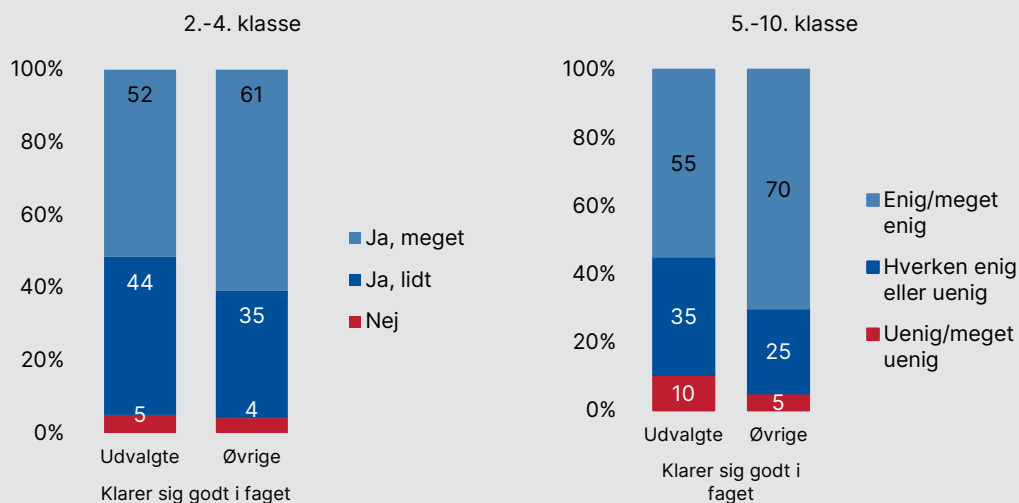
Generelt tyder disse fund på, at de udvalgte elever i 5.-10. klasse ved begyndelsen af initiativet har en lavere tro på egne faglige færdigheder, lavere self-efficacy og i lavere grad er glade for skolen sammenlignet med både de øvrige elever og med landsgennemsnittet. At udviklingen over tid er den samme for denne gruppe af elever som de øvrige elever, kan derfor tolkes både positivt og negativt. På den positive side kan man sige, at de ikke har klaret sig værre end de øvrige elever, på den negative side kan vi sige, at indsatserne over en bred kam måske ikke har været tilstrækkelige for disse elever. Vi kan ikke udelukke, at en af grundene til, at vi ikke ser nogen særlig udvikling for denne gruppe, er, at skolerne har anvendt forskellige kriterier for deres udvælgelse, og at udvælgelsen er relativ til de øvrige elever i klassen.

¹³ Til sammenligning er der ingen forskel mellem de øvrige elever og landsgennemsnittet (69 pct.) (jf. Bilagstabel 1.1). Tallet er baseret på besvarelser fra den nationale trivselsmåling i 2021/2022 fra elever i 5.-9. klasse for at komme så tæt på elevgruppen, der har besvaret samme spørgsmål i denne undersøgelse.

¹⁴ Vi har også set på andre mål for faglig selvtillid. Eksempelvis om eleverne synes, de bliver ved at arbejde til opgaverne er klaret. Her finder vi samme mønster. De udvalgte elever svarer lavere end de øvrige elever og landsgennemsnittet.

Figur 4.4 Faglig selvtillid. Elever i hhv. 2.-4. klasse og 5.-10. klasse. Procent.

Figuren viser elevernes besvarelser for spørgsmålet om, hvorvidt de oplever at klare sig godt fagligt. Besvarelserne er fordelt på hhv. de udvalgte og de øvrige deltagende elever i 2.-4. klasse (til venstre) og elever i 5.-10. klasse (til højre).



Anm.: Antal besvarelser: 1.620 (de udvalgte elever) og 1.904 (de øvrige elever) i 5.-10. klasse. 480 (de udvalgte elever) og 699 (de øvrige elever) i 2.-4. klasse. Øvrige er elever, som skolen forventer har særligt gavn af de valgte indsatser. Vi har testet, om andelen, der er enig/meget enig blandt de udvalgte elever og de øvrige elever i 5.-10. klasse, er signifikant ved brug af en t-test. Det er den på både på et 5- og 10-pct.s. signifikansniveau.

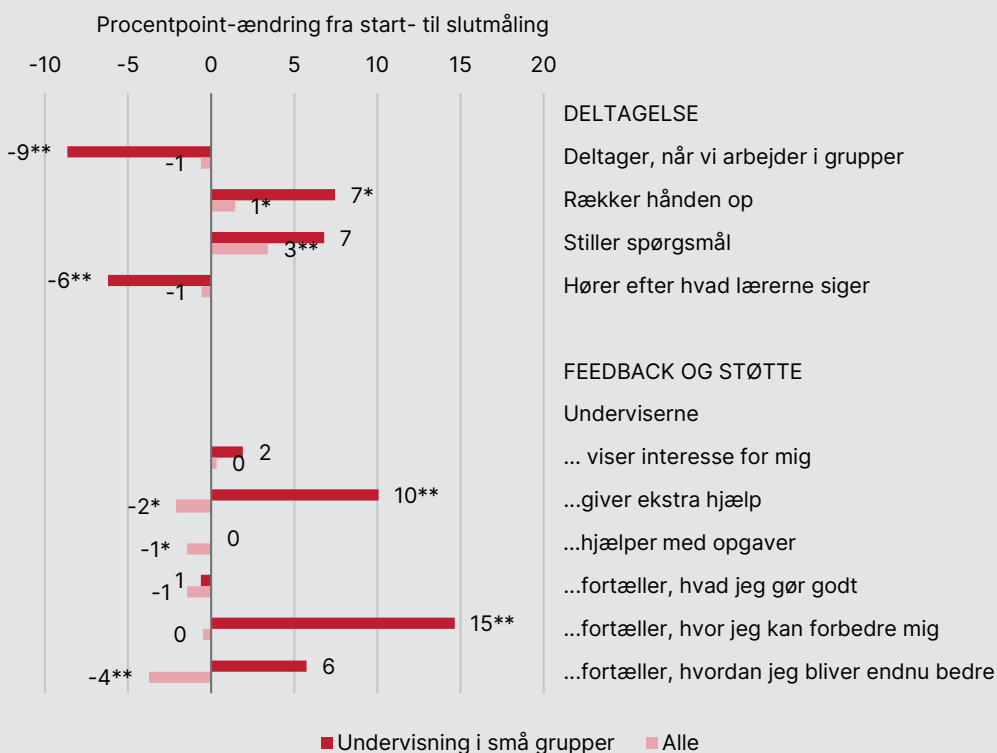
Kilde: VIVE

Større oplevelse af støtte og feedback, hvis eleven har haft undervisning i små grupper

Vi kan også evaluere initiativets virkning for de mere udsatte elever ved at se på de elever, som har fået undervisning i små grupper. Vi forventer nemlig, at denne indsats kun gives til de elever, der har et helt særligt behov, idet den er meget omkostningstung og gives efter skole. Vi anvender her besvarelser fra de ca. 7 pct. af eleverne, som bekræfter, at de (også) har haft undervisning i små grupper inden for de seneste 14 dage. Da der kun er tale om ca. 200 elever, skal analysen fortolkes med forsigtighed.

Figur 4.5 Deltagelse samt oplevelse af feedback og støtte for elever, der har haft undervisning i små grupper

Figuren viser udviklingen fra start- til slutmålingen i andelen af 5.-10. klasse-elever, som svarer positivt på nedenstående spørgsmål om dansk- eller matematikundervisningen. Søjler, der vender mod venstre, signalerer en negativ udvikling, mens søjler, der vender mod højre, signalerer en positiv udvikling. Procentpoint.



Anm.: Antal besvarelser: 2.436-2.581 for alle elever i 5.-10. kl., hvor vi både har svar fra start- og slutmålingen på spørgsmålene i figuren, og 157-162 for de elever, som har angivet, at de har haft undervisning i små grupper efter skole, og hvor vi både har et svar fra start- og slutmålingen på spørgsmålene i figuren. Spørgsmålene er stillet til oplevelsen af dansk- eller matematikundervisningen. Ca. 57 pct. svarer for dansk, 43 pct. for matematik. "Små grupper" er besvarelser fra elever, der bekræfter, at de har haft undervisning i små grupper i de seneste 14 dage. * p < 0,1 ** p < 0,05.

Kilde: VIVE

De røde søjler i ovenstående Figur 4.5 viser resultaterne for de elever, der har modtaget undervisning i små grupper. De lyserøde søjler er resultaterne for hele initiativet og er medtaget for sammenligningens skyld. Da langt de fleste elever får tolærerordning, afspejler resultaterne for hele initiativet i store træk resultaterne for tolærerordning. For undervisning i små grupper er resultaterne for deltagelse blandet. Virkningen er negativ for deltagelse i gruppearbejde,

og når det gælder oplevelsen af at høre efter, hvad underviserne siger. Virkningen er dog positiv, når det gælder elevernes oplevelse af at række hånden op og stille flere spørgsmål.

Særligt interessant er det, at vi finder positive resultater for oplevelsen af feedback og støtte, når eleverne har fået undervisning i små grupper efter skole. Resultatet er modsat det overordnede resultat for hele initiativet. Der er fx 10 procentpoint flere elever, som oplever, at dansk- eller matematikunderviseren giver ekstra hjælp. Det signalerer, at vi kan spore en særlig fremgang for de mere udsatte elever, men kun når vi ser specifikt på de elever, der har fået undervisning i små grupper.

4.6 Elevernes tilfredshed med indsatserne

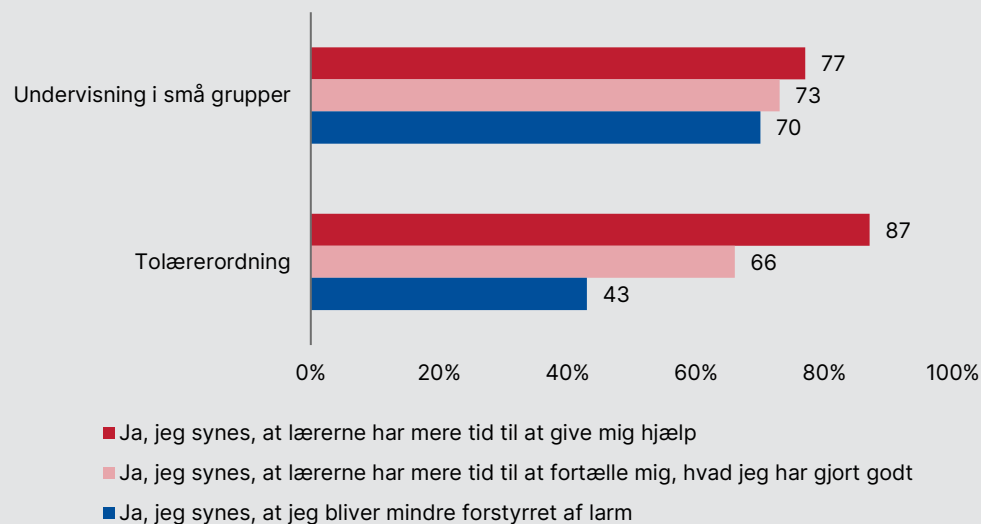
Ovenstående analyser i afsnit 4.1-4.4 signalerer, at der ikke er en entydig positiv eller negativ udvikling i elevernes trivsel, deltagelse og oplevelse af støtte og feedback. Det finder vi, når vi ser på tværs af de forskellige typer af indsatser, som skolerne har gennemført for elever i 5.-10 klasse. Det kan samtidig diskuteres, om det overhovedet er muligt at forvente en ensrettet virkning målt på fx trivsel, når vi ser på tværs af de komplekse udfordringer, som indsatserne samlet set har haft til hensigt at afhjælpe, samt at flere skoler oplever, at de har haft kort tid til at gennemtænke indsatserne (jf. afsnit 3.2).

Mere feedback og hjælp med to voksne i undervisningen

Spørger vi i stedet eleverne mere direkte om deres oplevelse af de konkrete indsatser, får vi da også nogle lidt mere entydige positive svar (jf. Figur 4.6).

Figur 4.6 Elevernes oplevelse af indsatserne. Procent.

Figuren viser elevernes oplevelse af undervisning med to voksne i dansk- eller matematik-timerne og undervisning i små grupper efter skole. Elever i 5.-10. klasse.



Anm.: Figuren er baseret på svar fra slutmålingen til eleverne. Antal besvarelser er 1.931-2.495 for elever, som har haft tolærerordning og 151-200 for elever, som har haft undervisning i små grupper, og kun for elever, der har haft de nævnte indsatser de seneste 14 dage.

Kilde: VIVE

Figur 4.6 viser, at 87 pct. af de elever, som har haft to voksne i undervisningen synes, at deres lærer har mere tid til at give dem hjælp. Det samme gælder for 77 pct. af de elever, som har haft undervisning i små grupper. Hovedparten af eleverne synes også, at deres underviser har mere tid til at give dem feedback (hhv. 66 og 73 pct.).

70 pct. af eleverne oplever, at de i mindre grad bliver forstyrret af larm, når de har undervisning i små grupper. Til sammenligning gælder det kun 43 pct. af eleverne, når de har haft to voksne i undervisningen. Samtidig betyder det også, at over halvdelen af eleverne oplever at blive forstyrret af larm, selvom de har to voksne i timerne.

5 Konklusion

Covid-19-pandemien og hjemsendelse af elever til fjernundervisning har haft faglige såvel som sociale konsekvenser for børn og unge. International forskning viser et potentielt læringstab på op til en tredjedel af et års læring for elever i hhv. grundskolen og på ungdomsuddannelserne i de vestlige lande (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell, 2023). Danske undersøgelser peger endvidere på, at det særligt er de elever, der i forvejen har det svært i skolen, som oplevede de største faglige og trivselsmæssige udfordringer under nedlukning af skolerne (fx EVA, 2021, Ottosen et al., 2022).

På denne baggrund iværksatte Social- Bolig- og Ældreministeriet samt Børne- og Undervisningsministeriet i partnerskab med KL, Novo Nordisk Fonden, Vilum Fonden og Egmont Fonden et nationalt initiativ for de mest udsattes børns læring og trivsel efter covid-19. Novo Nordisk Fonden og Staten finansierede initiativet.

Med initiativet fik de 25 kommuner med den største andel udsatte børn og unge tilbud om økonomisk støtte til at udmønte skoleunderstøttende indsatser. Hensigten var primært at understøtte læring og trivsel for elever i socialt udsatte positioner, der vurderes at være særligt fagligt udfordrede efter nedlukningerne. Hensigten var sekundært at give skolerne og kommunerne mulighed for at opbygge erfaringer med at gennemføre skolerettede indsatser, der kan løfte elevers læring og trivsel. Blandt andet ved at øremærke nogle af midlerne til kompetenceudvikling (Socialstyrelsen, 2021a).

I efteråret 2021 fik kommunerne tilsagn om deltagelse, og initiativet skulle gennemføres i 2022. Kommunerne kunne vælge imellem fem forskellige typer af indsatser, der alle tidligere har vist positive effekter på elevers læring. Derudover var der høj grad af lokal frihed til selv at fordele midlerne imellem skoler og til fælles kompetenceudvikling samt sætte egne mål for initiativet og udvælge de deltagende elever/klasser, som havde størst behov for støtte.

Formålet med denne rapport er at evaluere initiativet som helhed fra udbredelsen, tilfredshed med initiativet, udmøntningen og virkningen med hele initiativet frem for evaluering af de enkelte indsatser. I dette kapitel sammenfatter vi konklusionerne af undersøgelsen.

5.1 Udbredelsen af initiativet

Indsatserne er nået bredt ud

23 ud af de 25 kommuner sagde ja tak til at deltage i initiativet, og tilsammen fik de tildelt 69 mio. kr. Pengene blev fordelt i forhold til andelen af udsatte børn og unge, og derfor fik nogle kommuner omkring 1.5 (som fx Langeland, og Billund), mens andre kommuner fik omkring 4. mio. kr. (fx Holbæk og Ods-herred), og Odense fik 10 mio. kr. I alt har 188 skoler og 600 klasser eller hold fået del i midlerne, og i gennemsnit svarer det til 485.000 kroner pr. deltagende skole eller ca. tre fjerdedele lærerårsværk pr. skole.

Sammenlagt vurderer vi, at ca. 9.500 elever har fået én eller flere skoleunderstøttende indsatser i regi af initiativet. De deltagende elever har haft forskellige udfordringer, men de fleste elever har både faglige og trivselsmæssige eller sociale problemer på samme tid. Særligt via interviewene tegner der sig et billede af, at de sociale eller trivselsmæssige udfordringer spænder ben for læring, herunder at udfordringerne enten er opstået pga. covid-19 eller blev forstærket heraf.

Fokus på 7.-10. klasse og størstedelen har fået tolærerordning

I regi af initiativet kunne kommunerne vælge imellem fem skoleunderstøttende indsatser. Indsatserne er udvalgt, fordi der er dokumenteret viden om deres positive virkning i forhold til at løfte eleverne fagligt. Halvdelen af disse indsatser blev målrettet de ældste elever fra 7.-10. klasse, fordi der i mange kommuner var et ønske om at tilgodese de elever, der snart skulle til afgangseksamen. Efter udskolingen har det næststørste fokus være på 0-3. klassetrin (27 pct.), hvor der fx har været udfordringer med skoleparathed. 22 pct. af de tilmeldte hold og klasser var på 4.-6. klassetrin.

Knap to tredjedele af de valgte indsatser har været tolærerordninger/to voksne i undervisningen. Dernæst følger undervisning i små grupper, som den næstmest anvendte indsats. Meget få skoler har benyttet intensive læringsforløb og bogpakker. Omfangskravet til tolærerordningen (10-14 timer om ugen) betyder ligeledes, at langt de fleste elever har modtaget tolærerordning i mere end ét fag, og ofte i dansk og matematik.

5.2 Tilfredshed med og virkninger af initiativet

Størstedelen af underviserne er tilfredse med indsatserne og vurderer dem relevante for de behov, eleverne har haft.

De fleste undervisere tilkendegiver, de i overvejende grad er tilfredse med indsatsernes resultater i forhold til skolernes formål med initiativet. Eksempelvis svarer ca. 2 ud af 3, at de er tilfredse med tolærerordning, intensive læringsforløb eller undervisning i små grupper. Knap 4 ud af 5 undervisere vurderer tillige, at indsatserne er relevante for de udfordringer og de behov, eleverne har haft. De kvalitative analyser viser i forlængelse heraf, at arbejdet med indsatserne har givet gode erfaringer på skolerne, som de kan arbejde videre med.

Eleverne virker overordnet set glade for to voksne i klassen og undervisning i små grupper, men to voksne i klassen giver ikke mere ro

Spørger vi eleverne om deres tilfredshed med de enkelte indsatser, så tegner der sig et forholdsvis positivt billede. Vi ser her udelukkende på elever i 5.-10. klasse, som enten har haft to voksne i undervisningen eller har modtaget undervisning i små hold efter skole, da dette er de to mest typisk anvendte indsatser. Når eleverne har to voksne i undervisningen, så oplever 87 pct. af dem, at lærerne har mere tid til at hjælpe, og to ud af tre oplever, at de får mere positiv feedback. Samme positive billede finder vi for de elever, der har haft undervisning i små grupper.

Vi finder dog også, at mindre end halvdelen af eleverne oplever færre forstyrrelser pga. uro, når de har to voksne i klassen i stedet for én. Det signalerer, at uro forsat kan være en kilde til mindre trivsel, selvom der er to voksne i klassen.

Virkningen af initiativet er blandet

Vi finder ingen entydig positiv eller negativ virkning af initiativet som helhed blandt elever i 5. til 10. klasse. Det konkluderer vi på baggrund af en analyse, hvor vi sammenligner elevernes svar fra starten til slutningen af initiativet. På den positive side finder vi en lille fremgang i elevernes selvvurderede self-efficacy, åbenhed over for undervisningen og deres vurdering af deltagelse i undervisningen, mens vi ikke finder nogen virkning for oplevelsen af egne faglige kompetencer, skoleglæde eller livstilfredshed. På den negative side finder vi en øget oplevelse af uro i undervisningen blandt eleverne samt mindre god oplevelse af feedback og støtte fra underviserne.

Blandt eleverne i de yngste klasser (2.-4. klasse) er der stort set ingen udvikling i undersøgelsen. Dette resultat kan også skyldes flere metodemæssige forhold, idet vi her har et større bortfald i besvarelsene i slutmålingen, og at spørgsmålene til disse elever har færre svarkategorier, så vi mister nogle nuancer.

Undervisning i små grupper: fremgang i oplevelsen af støtte

Initiativets fokus var at understøtte elever, som har været særligt udsat pga. hjemsendelse med videre efter covid-19-pandemien. Vi har derfor bedt skolerne pege på, hvilke elever de tænker vil få særlig gavn af initiativet. For denne gruppe af elever finder vi samme udvikling over tid, som de øvrige elever. Vi finder med andre ord ikke anderledes resultater for denne gruppe end de øvrige elever i initiativet. Vi kan imidlertid se, at disse elever generelt er mindre glade for at gå i skole, tror mindre på sig selv og i mindre grad oplever sig selv som fagligt dygtige elever.

En anden måde at evaluere initiativet i forhold til de mere udsatte elever er, at se på de elever, som har fået undervisning i små grupper. Vi vil forvente, at denne undervisningsform i særlig grad vælges for elever med særlige behov, da denne indsats er meget omkostningstung og er foregået efter skole. Analysen viser, at elever, der har fået undervisning i små grupper, oplever en fremgang i støtte og feedback fra underviserne, og at resultaterne for deltagelse generelt er stærkere. Resultatet skal dog fortolkes med forsigtighed, da analysen er foretaget på baggrund af ca. 200 elever.

Der kan være mange forklaringer på, at vi ikke finder så mange virkninger af initiativet. I nedenstående afsnit 5.3 peger vi på nogle af de implementeringsudfordringer, som skolerne har haft. Disse implementeringsudfordringer skal ikke mindst forstås i forhold til den tidsmæssige ramme, initiativet har fungeret under. Dertil kommer også, at skolerne har stået med en kompleks opgave, idet elevernes udfordringer har været mangeartede, og flere elever end normalt har haft brug for særlig hjælp.

5.3 Implementering af initiativet

En udfordring har været den tidsmæssige ramme

Som tidligere nævnt er underviserne generelt tilfredse med indsatsens resultater i forhold til formålet på skolen. Dog finder vi også flere eksempler på, at gennemførelsen af indsatserne har været udfordret ude på skolerne. Det handler ikke mindst om den tidsmæssige ramme, som skolerne og kommu-

nerne har haft. Manglende tid i den indledende fase har haft betydning for rekruttering af medarbejdere, planlægning af kompetenceudvikling og evaluering af indsatsen mv., mens manglende prioritering af tid, efter indsatserne er løbet i gang, har udfordret organiseringen af indsatsen, for den løbende sparring mv. Disse forhold er ret væsentlige for såvel implementeringen, men også kvaliteten af de ressourcer, der er givet under initiativet.

Flere rammeforhold øger tilfredshed med indsatserne

Vi ser tillige, at en række organisatoriske forhold og rammer i høj grad har været fremmende for undervisernes tilfredshed med indsatsernes resultater og deres relevans for elevernes behov. Underviserne er fx mere tilfredse med indsatserne, når skolens ledelse prioriterer undervisernes muligheder for fælles planlægning, løbende sparring og evaluering af indsatserne. Resultatet understøttes af tidligere forskning, som tilsiger, at skoleledelsens opbakning og sikring af skemalagt tid til "alt det udenom" selve undervisningen er vigtig. Det sker fx for at understøtte samarbejdet mellem de undervisere, der skal gennemføre tolærerordningen sammen.

Vi ser samtidig et ret entydigt billede af, at underviserne er mere tilfredse med indsatsernes resultater, hvis de har modtaget en eller anden form for kompetenceudvikling. Det gælder på trods af, at kompetenceudviklingen har vist sig meget forskelligartede på tværs af kommunerne og skolerne. Det gælder både i forhold til varighed, indhold og form. Et resultat, vi også ser i mange andre sammenhænge, fx i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen.

I forlængelse heraf er det relevant at understrege, at to ud af tre undervisere har modtaget inspirationsoplæg eller kompetenceudvikling i forbindelse med indsatsen. Det er samtidig kun en mindre andel af underviserne, som har modtaget supervision og sparring af ressourcepersoner på skole (36 pct.) eller eksterne eksperter (26 pct.). Undersøgelsen peger endvidere på, at nogle skoler har haft projektansatte, som generelt har manglet kompetencerne til at løfte opgaven.

Medinddragelse skaber opbakning

Undersøgelsen viser også, at involvering og medinddragelse i udvælgelses- og planlægningsfasen er centralt for undervisernes opbakning og tro på indsatsernes virkning. I den henseende er det ikke uvæsentligt, at underviserne i nogle kommuner betoner, hvordan der ikke er sammenhæng mellem elevernes udfordringer, det formål, som kommunen har haft for initiativet, og de valgte indsatser, som skulle gennemføres.

5.4 Datagrundlag

Evalueringen er foretaget på et større kvantitativ og kvalitativ datamateriale. Vi har indsamlet besvarelser fra ca. 5.000 elever og 500 undervisere og foretaget interviews med 36 undervisere og 6 skoleledere fra 6 skoler. Vi har endvidere anvendt skolernes og kommunernes indberetning af aktiviteter under initiativet. Her skulle skolerne fx indberette, hvilke indsatser de har valgt at gennemføre, og for hvilke årgange og i hvilke fag. Vores afrapportering af omfanget af initiativet bygger primært på disse indberetninger vel vidende, at vi formentlig overvurderer antallet af faktisk gennemførte forløb.

I forbindelse med registrering af de valgte indsatser bad vi skolerne om at pege på, hvilke elever i klassen som forventes at få særlig gavn af den/de valgte indsatser, idet skolerne kender eleverne bedst. Det er vores oplevelse, at elevernes lærere foretog denne vurdering, men det kan også have været andre. Denne vurdering er derfor forbundet med en vis usikkerhed, og vi finder heller ikke resultater for denne gruppe, som er anderledes end for de resterende elever i initiativet.

Spørgeskemaundersøgelsen til lærerne er gennemført i udgangen af initiativperioden (november og december) og kun for de undervisere, som har været en del af et indsatsforløb i efteråret. Det har givet en underrapportering af fx intensive læringsforløb, fordi flere af dem er foregået i sommerferien. 91 pct. af besvarelserne kommer fra lærere, hvoraf 69 pct. er klassens primærlærere i faget. Viden fra projektansatte, pædagoger og skoleledere er primært fra interviewmaterialet.

Interview er gennemført på 6 skoler. Skolerne er først og fremmest udvalgt på baggrund af undervisernes tilfredshed med indsatserne, og ud fra hvilke indsatser der er gennemført. Derefter har vi fx skelet til geografisk beliggenhed.

Virkningsevalueringen er foretaget på baggrund af elevernes vurdering af egen trivsel, deltagelse i undervisningen mv. I gennemsnit er der 15 uger mellem start- og slutmålingen. Vi forventer, det er en rimelig periode for at kunne måle en forandring i elevers trivsel mv., selvom den er kortere end fx tidligere forsøg med tolærerordning (Andersen et al., 2018). I næste rapport foretages virkningsevalueringen på alle deltagende elever og andre mere "objektive" udfaldsmål som fx fravær.



DEL 2

Dokumentation

6 Data

Evalueringen af initiativet er baseret på både kvantitative og kvalitative data. De kvantitative data består for det første af skolernes registrering af, hvilke indsatser de ønsker at gennemføre. For det andet består de af en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere, som har været involveret i initiativet og blandt de elever, som har modtaget undervisning som en del af initiativet. De kvalitative data bygger på individuelle interviews med skoleledere samt fokus-gruppeinterviews med deltagende undervisere på 6 skoler.

6.1 Registreringer af deltagende skoler, klasser, elever og undervisere

I starten af initiativperioden valgte kommunerne, hvilke skoler der skulle deltage. Disse skoler er efterfølgende blevet kontaktet af VIVE (nærmere bestemt skolens kontaktperson for initiativet). VIVE har bedt skolerne om at udfylde et Excel-ark med oplysninger om, hvilke klasser der deltager, hvilke indsatser klassen modtager, i hvilket omfang (hvor mange timer/lektioner om ugen) og i hvilke fag samt indsatsernes forventede start- og sluttidspunkt. Skolerne har derudover sendt navne og kontaktoplysninger på de deltagende undervisere og klasselister fra de deltagende klasser. VIVE har endvidere bedt skolen sætte en markering på klasselisterne med hensyn til, hvilke elever der forventes at have særlig gavn af indsatsen i klassen.

Der er en vis usikkerhed i forhold til registreringen af de elever, som skolerne forventer vil have særlig gavn af indsatsen (de udvalgte elever), idet vi ikke ved, hvem der har foretaget denne vurdering på skolerne. På baggrund af vores dialog med skolerne, er det imidlertid vores indtryk, at det er de lærere, der kender eleverne, der har udvalgt, hvem der skal markeres, men det kan også have været skolens kontaktperson eller skolens leder. Vi kan samtidig se, at kun omkring halvdelen (52 pct.) af de 227 elever i 5.-10. klasse, som på baggrund af slutmålingen selv siger, de har modtaget undervisning efter skole, er markeret som udvalgte elever. Da vi vil forvente, at undervisning i små grupper gives til elever med et særligt behov, vurderer vi, at der formentlig er flere elever, end de elever, som skolen har sat kryds ved, som har et særligt behov for støtte.

Oplysninger fra skolerne er blevet justeret i VIVEs løbende dialog med skolerne. Eksempelvis er 15 skoler fra syv forskellige kommuner undervejs frafaldet initiativet. Dette skyldes i de fleste tilfælde, at skolen ikke kunne leve op til

betingelserne for initiativet på den ene eller anden måde, fx grundet personalemangel.

Vi vurderer, at omfanget af deltagende skoler og klasser er rimelig pålidelig i forhold til det faktisk gennemførte, mens omfanget af det planlagte antal undervisningstimer er mindre pålideligt i forhold til det faktisk gennemførte. Det begrundes vi ud fra, at der på ca. en tredjedel af skolerne har været en udskiftning i de deltagende undervisere. Af samme grund afrapporterer vi ikke det planlagte antal undervisningstimer.

6.2 Kommunernes ansøgning og efterfølgende indberetning

I forbindelse med tildeling af midlerne har kommunerne lavet en projektbeskrivelse, hvori de tegner udfordringsbilledet og initiativets udformning i deres kommune. Vi anvender disse projektbeskrivelser til at se på, hvilke behov hos eleverne, som kommunen ser skal afhjælpes af initiativet.

6.3 Spørgeskemaundersøgelse til elever

Vi har gennemført fire spørgeskemaundersøgelser blandt de elever, som har været en del af initiativet. To undersøgelser blandt de yngste elever (2-4. klasse) og to undersøgelser blandt de ældste elever (5-10. klasse). Vi har udelukket elever i hhv. 0. og 1. klasse, pga. deres alder, og fordi der er meget få indsatser på disse klassetrin.

Dataindsamling og svarprocenter

Spørgeskemaet til eleverne har kunnet tilgås elektronisk gennem et link. Spørgeskemaet er blevet sendt til kontaktpersonen på den enkelte skole med instruktioner om at sende linket til spørgeskemaet og medfølgende vejledning videre til den eller de undervisere, som står for undervisningen i det pågældende fag i den pågældende klasse.

Eleverne har besvaret første spørgeskema omkring det tidspunkt, hvor indsatserne er startet på deres skole (herefter startmåling). Spørgeskemaet er igen gennemført ved udgangen af året, hvor initiativet afsluttes (herefter slutmålingen) eller tidligere, hvis skolerne har meddelt, at indsatsen var afsluttet. I gennemsnit er der 15 uger mellem, at eleverne i 5.-10. klasse har besvaret det første og det andet spørgeskema, og kun 3 pct. af eleverne har mindre end 9

uger imellem besvarelsene. For eleverne i 2.-4. klasse er der i gennemsnit 13,5 uger mellem de to besvarelser, og kun for 7 pct. af eleverne er der mindre end 9 uger imellem de to besvarelser.

Det primære fokus har været på at indsamle data for eleverne i 5.-10. klasse, da disse udgør den største andel af de deltagende klasser. For denne gruppe har der været en mere fokuseret rykkerprocedure end for de yngste elever. VIVE har her lavet løbende statusredogørelser for antal besvarelser. Sekretariatet for initiativet (bestående af ansatte i Social- og Boligstyrelsen eller læringskonsulenter hos Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) har efterfølgende sendt påmindelser til de kommunale tovholdere med status på, hvilke klasser og skoler der endnu mangler at besvare spørgeskemaet. Denne procedure blev valgt, fordi de kommunale tovholdere i højere grad kunne motivere skolernes deltagelse, idet deltagelse i spørgeskemaundersøgelserne var et af kravene for at få de økonomiske midler.

Tabel 6.1 viser antal besvarelser af spørgeskemaet og svarprocenter ved både start- og slutmålingen, opdelt på 2-4. klasse og 5.-10. klasse. I alt har vi i startmålingen fået ca. 1.200 besvarelser for de yngste elever og ca. 3.600 besvarelser fra de ældste elever. Det svarer til en svarprocent på 53 pct. for de yngste elever og 71 pct. for de ældste elever. For slutmålingen har vi omkring 800 besvarelser fra de yngste elever og 3.600 besvarelser fra de ældste elever, svarende til en svarprocent på hhv. 36 og 80 pct.

De i alt 9.321 besvarelser er nettolisten, efter dataene er rensset. Det vil sige, at vi har frasorteret de elever, som har åbnet skemaet men har sagt "nej tak" til at svare (ca. 1,5 pct.). Besvarelsene er også rensset for, at nogle klasser har fået et forkert skema (enkelte af de ældste elever har fået skemaet til de yngste og omvendt). Endvidere er besvarelsene rensset for, at eleverne har skrevet forkert unilogin, og at vi derfor ikke har kunnet genfinde dem på de klasselister, skolerne har sendt indeholdende blandt andet navn og unilogin, (bruttolisten). Mellem 4-13 pct. kunne ikke genfindes på bruttolisten. Den største forskel er her blandt de yngste elever.¹⁵

¹⁵ Det dårligere match blandt de yngre elever skyldes til dels, at vi her har udeladt et spørgsmål, hvor de skulle skrive skolens navn. Vi har derfor ikke haft samme "ledetråde" blandt de yngste elever, da vi skulle rensse match mellem det unilogin, som eleverne har skrevet i spørgeskemaet, og det unilogin, vi havde på bruttolisten.

Tabel 6.1 Antal besvarelser og svarprocenter

	2.-4. klasse		5.-10. klasse	
	Startmåling	Slutmåling	Startmåling	Slutmåling
Antal besvarelser i alt	1.226	817	3.631	3.647
Antal besvarelser i begge målinger	508	508	2.659	2.659
Besvarelser kun i én måling	718	309	972	988
Antal tilmeldte klasser ¹	139	139	316	311
Antal klasser med minimum én besvarelse	73	53	225	248
Svarprocent (klasseniveau)	53 %	38 %	71 %	80 %

Anm.: Antal besvarelser inkluderer både fulde og delvise besvarelser af spørgeskemaet. Svarprocenterne er beregnet på baggrund af det antal klasser, der er tilmeldt til indsatsen, med en indsats, som afsluttes i skoleåret 2022/2023. Klasser, som afslutter deres indsats i skoleåret 2021/2022, har ikke deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Klasser, som er blevet tilmeldt for sent til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, er ikke medtaget i beregningen af svarprocenterne, ligesom klasser, der er faldet fra undervejs, ikke regnes med.

Note: ¹ Antallet gælder kun tilmeldte klasser som afsluttede indsatsen i skoleåret 2022/2023. Enkelte skoler har foretaget prøvehandlingerne lige før sommerferien. Disse klasser og hold indgår ikke i spørgeskemaundersøgelsen.

Kilde: VIVE

Svarprocenterne er udregnet på klasseniveau. Det skyldes, at ikke alle skoler har indsendt alle klasselister indeholdende oplysninger om de deltagende elever. En beregning af svarprocenter på elevniveau vil derfor overvurdere svarprocenten. Dog er det vores samlede vurdering, at omkring 9.500 elever har været en del af initiativet.

I beregningen af svarprocenterne indgår kun de klasser, som vi har bedt udfylde et spørgeskema. Enkelte skoler har (også) gennemført kortere prøveforløb i foråret 2021/2022, og de indgår derfor ikke. Endvidere er skoler med meget sen indberetning af indsatser og klasser blevet fritaget for spørgeskemaundersøgelsen.

Vi spørger til almen-undervisningen i dansk eller matematik

Spørgeskemaerne indeholder både generelle spørgsmål om elevernes trivsel samt mere specifikke spørgsmål til undervisningen. Spørgsmål til undervisningen har enten været til dansk- eller matematikundervisningen, idet langt de fleste indsatser har foregået i enten dansk og/eller matematik samt evt. i øvrige fag. Hvis skolen har oplyst, at indsatserne foregår i dansk-, men ikke matematiktimerne, har eleverne fået et spørgeskema til dansk (og modsat for matematik). Hvis skolerne har oplyst, at eleverne modtager en indsats i både dansk- og matematikundervisningen, har vi besluttet, hvilket skema eleverne skulle modtage under hensyntagen til, at omtrent lige mange elever besvarer

skemaerne målrettet dansk- som matematikundervisningen. Alle deltagende klasser fra samme skole har fået et skema til samme fag for at gøre den administrative opgave lettere for skolerne.

Vi har efterfølgende testet, at der ikke er systematisk forskel i besvarelserne på tværs af dansk og matematik, som kan skævvride resultaterne. Vi anvender her en t-test, hvor vi tester, om den gennemsnitlige besvarelse for matematik er forskellig fra den gennemsnitlige besvarelse for dansk. Testen er foretaget for hvert enkelt spørgsmål i startmålingen (analyse ej afrapporteret).

Spørgeskemaet dækker alle indsats typer

Det har været vores primære intension at lave et spørgeskema, som var uafhængigt af indsats type. Vi havde behov for at måle virkninger på tværs af alle indsatsernes meget forskelligartede indhold og rammer. Det betyder, at når vi fx stiller spørgsmål til dansktimerne, så har det været vores intension, at eleverne skulle tænke på den almene danskundervisning, selvom de har fået undervisning i små grupper. Det kan dog samtidig betyde, at vi sætter barren lidt højere for mulige virkninger for de indsats er, som ligger *uden for* den almene undervisning. Eksempelvis kommer vi til at teste, om støtte i danskundervisningen efter skole gør, at eleverne er mere aktive i den almene danskundervisning. Vi kan dog ikke udelukke, at eleverne fx tænker danskundervisning efter skole som en del af den samlede danskundervisning.

Kort skema betyder også færre spørgsmål om et enkelt emne

Ramme for evalueringen ligger op til et forholdsvis kort skema til eleverne. Vi har stillet 24-36 spørgsmål til de ældste elever og 15 spørgsmål til de yngste elever. Fordelen ved det korte skema er, at underviserne ikke skal bruge så meget tid på at gennemføre dataindsamlingen. Ulempen er, at vi ikke har spurgt til så mange forskellige aspekter af undervisningen, og at flere forhold kun måles med et eller to spørgsmål. At vi fx kun anvender to spørgsmål til at måle self-efficacy, betyder, at tilfældige udsving i besvarelserne i højere grad får betydning for resultaterne. Til gengæld har vi forholdsvis mange besvarelser, som reducerer betydningen af tilfældighed samtidig med, at vi primært forholder os til andelen af positive svar for hvert spørgsmål (mere herom under metode).

Tematikker og spørgsmål i spørgeskemaet

Vi har udvalgt spørgsmål, som belyser elevernes generelle trivsel samt fag-specifikke forhold, fordi det overordnede formål med initiativet har været at øge netop elevernes trivsel og læring ovenpå lange perioder med skolenedlukninger. Fælles for de fleste af indsats erne er, at de bygger på en forventning om, at antallet af elever pr. underviser reduceres, hvilket alt andet lige skaber

større mulighed for at understøtte den enkelte elevs motivation for læring, direkte læring eller trivselsmæssige udvikling.

På tværs af mange forskellige typer af skolerettede indsatser er tutoring/undervisning i (meget) små grupper de mest effektfulde (Dietrichson, Filges, Seerup et al., 2021, Dietrichson, Filges, Klokke et al., 2021), hvilket i høj grad tilskrives muligheden for at tilrettelægge en undervisning, der passer til den enkeltes niveau og for at finde den eller de undervisningsformer, der virker mest motiverende for elevgruppen. Vi vil derfor også forvente, at undervisning i små grupper kan understøtte trivsel, selvom vi ikke har fundet konkrete eksempler på studier, der undersøger netop det. Vi ved dog, at der er en stærk korrelation mellem aspekter af eleveres trivsel og deres faglige resultater (fx Andersen et al., 2020), og på den baggrund vil vi også forvente, at indsatser, der kan fremme læring, også kan fremme trivsel. Denne bro mellem trivsel og læring understøttes også af en evaluering af forsøg med tolærerordning. I evalueringen understreger lærerne eksempelvis, at to voksne i undervisningen ikke kun giver bedre forudsætninger for at styrke elevernes faglige resultater. De ser også tendenser til, at trivslen forbedres, fordi der er mere voksenkontakt. Endvidere er det nemmere at skabe ro med to voksne i klassen (Andersen et al., 2014).

Spørgeskemaernes overordnede temaer er:

- Trivsel i skolen og generelt
- Self-efficacy
- Egen opfattelse af faglige kompetencer
- Oplevelse af ro i undervisningen
- Egen deltagelse i undervisningen
- Oplevelse af støtte og feedback fra lærerne.

Vi anvender tre forskellige kilder som inspiration til valg af spørgsmål. Det er den nationale trivselsmåling, følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen samt det større valideringsarbejde, der blev foretaget i forbindelse med evalueringen af den nationale trivselsmåling (Andersen et al., 2015). Som nævnt tidligere kan det skabe usikkerhed i målingerne, hvis en dimension af fx trivsel kun måles med et eller to spørgsmål. Det kan dog ofte være en nødvendighed for at holde længden på et spørgeskema på et acceptabelt niveau. Flere spørgsmål er derfor udvalgt ud fra, at de også korrelerer med større spørgebatterier fra validerede skalaer. Hermed er vi mere sikre på, at de valgte spørgsmål måler dimensioner af det, som vi ønsker, de skal måle.

Tabel 6.2 Spørgsmål i spørgeskemaet, elever i 5.-10. klasse

Spørgsmaalsformulering	Mål for	Valideringsskala
Jeg er glad for min skole	Trivsel	Multidimensional Student Life Satisfaction (korrelation: 0,62)
Her er en stige. Hvor på stigen synes du selv, du er for tiden?" Trin 10 betyder 'Det bedste mulige liv' for dig, og trin 0 betyder 'Det værste mulige liv' for dig.	Livstilfredshed	Multidimensional Student Life Satisfaction (korrelation: 0,43)
Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?"	Self-efficacy	International Personality Item Pool (korrelation: 0,54)
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Self-efficacy	International Personality Item Pool (korrelation: 0,47)
Jeg synes, at jeg klarer mig godt fagligt	Faglige niveau	Nationale test i læsning (korrelation: 0,4)
Jeg synes, at jeg bliver ved med at arbejde, indtil opgaverne er klaret"	Udførelse af opgaver	The Big Five Inventory for Children (korrelation: 0,62)
Jeg synes, at jeg er doven	Udførelse af opgaver	The Big Five Inventory for Children (korrelation: -0,43)
Jeg synes, at jeg er kreativ og opfindsom	Åbenhed	The Big Five Inventory for Children (korrelation: 0,58)
Jeg synes, at jeg sjældent kommer med nye ideer	Åbenhed	The Big Five Inventory for Children (korrelation: -0,45)
Jeg synes, at jeg gør mere, end hvad der forventes af mig i timerne	Stræben	International Personality Item Pool (korrelation: 0,55)
Hvis jeg bliver forstyrret af larm i timerne, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen	Opretholde opmærksomhed	Derryberry's Attentional Control Scale (korrelation: 0,51)
Er timerne i [dansk/matematik] kedelige	Inspiration og støtte	TCMS Teacher Instrument (korrelation: 0,45)
Jeg bliver forstyrret af larm i [dansk/matematik]-timerne	Oplevelse af ro	<i>Ingen valideringsskala</i>
Jeg rækker fingeren op og svarer på lærernes spørgsmål, når vi har [dansk/matematik].*	Deltagelse	<i>Ingen valideringsskala</i>
Jeg deltager, når vi arbejder i grupper i dansk/matematik	Deltagelse	<i>Ingen valideringsskala</i>
Jeg stiller spørgsmål, hvis der er noget, jeg ikke forstår i [dansk/matematik].*	Deltagelse	<i>Ingen valideringsskala</i>
Jeg hører efter, hvad mine lærere siger i [dansk/matematik]-timerne.	Deltagelse	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] viser interesse for min læring.*	Støtte	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] fortæller mig, hvad jeg gør godt.*	Feedback	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] giver ekstra hjælp, hvis jeg behøver det.*	Støtte	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] fortæller mig, hvor jeg kan forbedre mig.*	Feedback	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] hjælper mig med mine opgaver, hvis jeg har brug for det.*	Støtte	<i>Ingen valideringsskala</i>
Lærerne i [dansk/matematik] fortæller mig, hvordan jeg kan blive endnu bedre til dansk.*	Feedback	<i>Ingen valideringsskala</i>

Anm.: Valideringen af de enkelte spørgsmål stammer fra (Andersen et al., 2015): Evaluering af den nationale trivselsmåling. Spørgsmål med *, har vi selv formuleret med sparring fra STUKs læringskonsulenter. Ud over ovenstående spørgsmål har der også været nogle indledende baggrundsspørgsmål. Se Bilag 2 spørgeskema med tilhørende svarkategorier.

Kilde: VIVE

Tabel 6.2 lister de enkelte spørgsmål til de ældste elever (5.-10. klasse), hvad de er et mål for, samt hvilket større valideret spørgebatteri de korrelerer med. Eksempelvis anvender vi to mål for elevernes **generelle trivsel** eller **psykisk velbefindende** i og uden for skolen. Vi anvender *Cantrill's Ladder for livstilfredshed*, som er et af de mest udbredte mål for generel trivsel både i og uden for skolen. Spørgsmålet suppleres med et spørgsmål fra den nationale trivselsmåling om, hvorvidt man er "*glad for at gå i skole.*" Tidligere studier viser, at både målet for livstilfredshed og målet for skoleglæde korrelerer højt med det større spørgebatteri om børn og unges trivsel: Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (Andersen et al., 2015).

Dernæst måler vi elevernes **self-efficacy**, dvs. at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem (Bandura, 1997). Vi anvender her to spørgsmål, som også indgår i den nationale trivselsmåling: "*Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?*", og "*Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?*" (eleverne i 5.-10. klasse). Særligt det første spørgsmål, "*hvor tit kan du klare...*", korrelerer ret højt (korrelation på 54 pct.) med det større og validerede spørgebatteri om self-efficacy fra International Personality Item Pool (IPIP), (Andersen et al., 2015).

Vi måler også forskellige aspekter af **egen opfattelse af faglige kompetencer**. Et aspekt er fx **elevernes faglige niveau**, hvilket vi måler med spørgsmålet, "*Jeg synes, at jeg klarer mig godt fagligt.*" Spørgsmålet korrelerer med elevernes faglige testresultater fra den nationale test i læsning (Andersen et al., 2015).

Et andet aspekt af elevernes egen opfattelse af deres faglige kompetencer er **task performance**, dvs. ønsket om at udføre en opgave godt. Dette har vi målt gennem spørgsmålene, "*Jeg synes, at jeg bliver ved med at arbejde, indtil opgaverne er klaret*", og "*Jeg synes, at jeg er doven*". Begge spørgsmål er fra den validerede skala *the Big Five Inventory for Children (BFI-C)*.

Elevernes **oplevelse af ro i klassen** er målt ved brug af spørgsmålene, "*Jeg bliver forstyrret af larm i timerne [dansk/matematik-timerne]*". Derudover har vi målt elevernes reaktion på forstyrrelser ved hjælp af spørgsmålet, "*Hvis jeg bliver forstyrret af larm i timerne, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen*". Dette stammer fra Derryberry's Attentional Control Scale (ASC, Derryberry & Reed, 2002), som er et meget anvendt instrument, der vurderer elevernes evne til at opretholde deres opmærksomhed.

Vi måler også **elevernes deltagelse i undervisningen**, som vi tolker som et tegn på motivation for at lære gennem handling. Det er fx spørgsmål om at række hånden eller deltage i gruppearbejde. Nogle af spørgsmålene har vi hentet fra følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen, andre spørgsmål har vi selv udarbejdet med sparring fra STUKs læringskonsulenter.

For spørgsmål om **støtte og feedback** har vi hentet inspiration fra følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen eller fra den nationale trivselsmåling. Spørgsmålene har vi efterfølgende omformuleret, så de kunne passe mere specifikt til dansk- eller matematikundervisningen.

Endelig har vi i slutmålingen stillet spørgsmål til eleverne i 5.-10. klasse om **deres oplevelse af hhv. tolærerordning og undervisning i små grupper efter skoletid**. Vi spørger eksempelvis til, om eleverne synes, de lærer mere, eller om de oplever mere støtte, når der har været to voksne i undervisningen. Disse spørgsmål skal kaste lys på deres egen oplevelse af at have modtaget indsatserne, og er alle spørgsmål, vi selv har konstrueret. For de specifikke spørgsmålsformuleringer henviser vi til Bilag 2.

Spørgsmål til elever i 2.-4. klasse

For elever i 2-4. klasse har vi lavet en reduceret version af ovenstående skema. Den primære inspirationskilde er her den nationale trivselsmåling, sekundært følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen suppleret med enkelte spørgsmål, vi selv har konstrueret, og forslag fra evalueringen af den nationale trivselsmåling (Andersen et al., 2015). Spørgeskemaet til de yngre elever er endvidere suppleret med en højt-læsningsfunktion, samtidig med at alle svarkategorierne har smileys. Se Tabel 6.3 for de specifikke spørgsmål om elevernes trivsel, faglige kompetencer, deltagelse og oplevelse af støtte i undervisningen.

Tabel 6.3 Spørgsmål i spørgeskemaet, elever i 2.-4. klasse

Spørgsmaalsformulering	Mål for	Inspirationskilde
Er du glad for din skole?	Trivsel	Nationale trivselsmåling
Er du glad for dine lærere i [dansk/matematik]?	Trivsel	Nationale trivselsmåling
Er du god til at løse dine problemer?	Self-efficacy	Nationale trivselsmåling
Jeg klarer mig godt i [dansk/matematik].	Faglige niveau	Evalueringen af den Nationale trivselsmåling
Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i [dansk/matematik]-timerne?	Deltagelse	Nationale trivselsmåling
Rækker du fingeren op i [dansk/matematik]-timerne?*	Deltagelse	
Er [dansk/matematik]-timerne kedelige?	Inspiration og støtte	TCMS Teacher Instrument
Lytter dine [dansk/matematik]-lærere til dig i timerne?	Støtte	Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen
Hører du efter, hvad dine lærere siger i [dansk/matematik]-timerne?	Deltagelse	Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen
Bliver du tit forstyrret af larm i [dansk/matematik]-timerne?*	Ro	
Mine lærere i [dansk/matematik] er gode til at hjælpe mig.	Støtte	Nationale trivselsmåling

Anm.: Spørgsmål mærket med * er spørgsmål, vi selv har konstrueret. Næsten alle spørgsmål er dog omformuleret i forhold til inspirationskilden, idet de skulle tilpasses dansk/matematikundervisningen. Ud over ovenstående spørgsmål, har der også været nogle indledende baggrundsspørgsmål. Se Bilag 2 for spørgsmål med tilhørende svarkategorier.

Kilde: VIVE

6.4 Spørgeskemaundersøgelse blandt underviserne

Der er også gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende undervisere. Spørgeskemaet er sendt direkte til dem via e-mail med et unikt link til spørgeskemaet. Underviserens kontaktoplysninger er indsamlet som en del af de oplysninger, skolerne har skullet give i forbindelse med deres tilmelding til initiativet.

Som et led i rykkerproceduren er der både sendt påmindelsesmails direkte til undervisere, der ikke har svaret, ligesom der er sendt påmindelser med status på, hvilke undervisere der endnu ikke har svaret til kontaktpersonerne på skolerne. Desuden er der gennemført telefoniske opfølgninger målrettet skolerne med lavest svarprocenter. Rykkerproceduren gav mange tilbagemeldinger om undervisere, der ikke længere er ansat, er på barsel, er sygemeldt, eller som ikke længere er tilknyttet indsatsen. Disse undervisere blev slettet fra bruttolisten (ca. 60 blev slettet, og der var fejl i mailadressen for 34 undervisere). På samme vis gav rykkerproceduren også tilbagemeldinger om undervisere, der skulle tilføjes listen over deltagende undervisere. I alt var vi i kontakt med ca.

26 pct. af skolerne. Dette vidner om udskiftning blandt de undervisere, som oprindeligt var tænkt ind i initiativet i forhold til, hvem der endte med at gennemføre det.

Tabel 6.4 Undervisere: Besvarelser og svarprocent

Undervisere	Antal	Procentandel
Undervisere, svaret på første spørgsmål	594	60%
Undervisere svaret på sidste spørgsmål	569	58%
Undervisere, som i efteråret har undervist i regi af initiativet	496	50%
Inviterede undervisere (bruttoliste)	986	100%

Anm.: Tabellen viser andelen af undervisere, som hhv. er inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen, og som har svaret herpå. Det er vores umiddelbare forventning, at svarprocenten vil være højere, hvis vi har haft mulighed for at frasortere de undervisere, som ikke har undervist i efteråret.

Kilde: VIVE

Vi har i alt 986 undervisere på vores bruttoliste over inviterede undervisere efter nogle er tilføjet, og andre er fjernet. Af disse har 60 pct. svaret på første spørgsmål, og 58 pct. har gennemført hele skemaet. Et af de første spørgsmål handler om, hvorvidt underviseren har deltaget i initiativet i efteråret 2022. Kun hvis det er tilfældet, vil underviseren modtage de resterende spørgsmål. Vi gør dette for at sikre, at kun friske erindringer medtages. I alt har vi modtaget 496 besvarelser fra undervisere, som har undervist i efteråret (jf. Tabel 6.4). Det er vores vurdering, at denne afgrænsning medfører, at vi siger nej til flere besvarelser om intensive læringsforløb end tolærerordning, fordi flere af de intensive læringsforløb foregik i sommerferien.

I alt har vi besvarelser fra ca. 307 primære undervisere (63 pct.) og 177 sekundære undervisere (37 pct.). Primære undervisere er undervisere, som har eleverne i det pågældende fag, som indsatsen kører i, mens den sekundære underviser er øvrigt tilknyttet medarbejdere, som fx lærere, eleverne har i andre fag, pædagoger, vejledere eller projektansatte. Vi har ikke noget billede af, hvor mange projektansatte, pædagoger mv., der reelt har været en del af initiativet, så det er svært at vurdere, hvor underrepræsenteret denne gruppe er i spørgeskemaundersøgelsen. Dog er langt de fleste besvarelser fra lærere, som enten er tilknyttet som primær eller sekundær underviser. Spørgeskemaet har derfor den største udsigelseskraft for denne gruppe.

Tematikker i spørgeskemaet til underviserne

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne er at skabe viden om implementeringen og de faktorer, der hæmmer og fremmer denne, samt give indblik i, hvilke indsats der er blevet gennemført ude på skolerne. Spørgeskemaet til underviserne har derfor fokuseret på at få afdækket, både hvad underviserne har deltaget i og i hvilket omfang, og deres oplevelse af, hvordan forløbet har været. Spørgeskemaets overordnede temaer er:

- Undervisernes stilling, hvilke klassetrin og indsatstype under initiativet, de har undervist samt timeomfang
- Oplevelse af indsatsernes tilstrækkelighed og relevans
- Oplevelse af at være rustet til at løfte opgaven
- Oplevelse af organisatoriske og strukturelle forhold ved implementeringen.

Vi anvender en række kilder som inspiration til valg af implementeringsspørgsmålene, se Tabel 6.5. Det er primært spørgeskemaerne til følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen, vi er inspireret af (se fx Jensen et al., 2020). Eftersom spørgeskemaet ligeledes skulle indeholde relativt mange spørgsmål, der kortlagde, hvad skolerne rent faktisk gjorde i forhold til indsatsen, har der kun være plads til få spørgsmål pr. implementeringstematik.

Tabel 6.5 Inspirationskema til implementeringsspørgsmålene

Spørgsmålsformulering	Mål for	Inspirationskilde
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg har fået supervision eller kollegial sparring fra resourcepersoner på skolen til at udvikle og gennemføre indsatsen til klassen/gruppen ▪ Jeg har fået sparring og inspiration fra kommunens konsulenter, PPR eller andre resourcepersoner til at udvikle og gennemføre den konkrete undervisning i indsatsen ▪ Jeg har løbende haft dialoger med ledelsen på skolen i forhold til løbende at udvikle indsatsen 	Supervision og sparring	Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg har diskuteret undervisning og pædagogiske metoder i indsatsen med kolleger? ▪ Jeg har diskuteret udbyttet af indsatsen med kolleger? ▪ Jeg har løbende hentet inspiration fra forskning, vejledninger eller særlige resourcepersoner til at forbedre indsatsen? ▪ Jeg har løbende evalueret indsatsens umiddelbare virkninger alene eller med dine kollegaer? 	Evaluering af indsatsen	Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indsatsen passer til elevernes behov? ▪ Indsatsen virker motiverende for elevernes læring? 	Relevans af indsatsen	Følgeforskningsprogrammet til

Spørgsmålsformulering	Mål for	Inspirationskilde
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indsatsen øger elevernes deltagelse i undervisningen? ▪ Indsatsen styrker elevernes trivsel? ▪ Indsatsen styrker elevernes selvtillid? 		folkeskole-reformen
<p>Har du inden for de seneste to år deltaget i kompetenceudviklingsforløb på mere end 8 timer i alt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja, kompetenceudviklingsforløb vedrørende samarbejde mellem skolens ansatte (fx professionelle læringsfællesskaber) ▪ Ja, kompetenceudviklingsforløb vedrørende udvikling af børnefællesskaber (fx relationsdannelse i det pædagogiske læringsmiljø) ▪ Ja, kompetenceudviklingsforløb vedrørende et specifikt fag (fx matematik eller dansk) ▪ Ja, kompetenceudviklingsforløb vedrørende didaktisk udvikling og undervisningsmiljø (fx co-teaching eller klasserumsledelse) ▪ Ja, kompetenceudviklingsforløb vedrørende konflikt-håndtering (fx løsningsorienteret adfærd eller "low arousal" pædagogik) ▪ Nej, ingen kompetenceforløb ▪ Andet inden for dit fagområde 	Generel kompetence-udvikling	SFI's skolelederundersøgelse

Kilde: VIVE

6.5 Beskrivelse af de kvalitative data

Den kvalitative del af undersøgelsen har haft til formål at skabe forståelse og indsigt i indsatsernes relevans og anvendelighed fra et skoleniveau og dermed skabe en mere nuanceret forståelse af indsatsernes væsentlighed for de involverede. Derudover har denne del af undersøgelsen haft til formål tilvejebringe mere dybdegående viden om processerne forbundet med implementeringen, samt undervisernes og skoleledernes oplevelser af implementeringen.

Skoleudvælgelse og respondenter

Skolerne er udvalgt på baggrund af deres besvarelser vedrørende implementeringen af indsatserne i spørgeskemaet. Skolerne er således blevet udvalgt på baggrund af, om underviserne på skolerne vurderer, de fx er tilfredse med indsatserne eller det modsatte. Derudover har vi skævet til, hvilke indsatser skolerne har arbejdet med. Dermed har vi opnået variation på såvel vurderingen og oplevelsen af implementeringen, men også hvilke indsatser skolerne har arbejdet med. Derudover forsøgte vi at tage hensyn til skolernes socio-økonomiske referencer, geografiske forskelle samt udgifter pr. elev for at sikre en variation på en række forhold, der kan tænkes at have en betydning for skolernes muligheder og udfordringer med at arbejde med indsatsen.

I alt har VIVE udvalgt seks skoler, hvor vi har gennemført interview med lærere, projektansatte og ledere (jf. Tabel 6.6). Det var ikke meningen, de projektansatte skulle være en del af undersøgelsen, men vi fik mulighed for det på flere skoler. Det har givet analyserne en ekstra synsvinkel og dimension.

Derfor er rapporten mere skolerettet end fx forvaltningsorienteret. Derudover er det ud fra et medarbejderperspektiv frem for en elevsynsvinkel.

Tabel 6.6 Oversigt over deltagende skoler og medarbejdertyper

Respondenter	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E	Skole F
Fastansatte lærere	6	2	10	3	5	X
Projektansatte undervisere	X	1	3	1	X	X
Ledere	1	1	1	1	3	1

Kilde: VIVE

Vi har udført enkeltinterviews med lederne på de udvalgte skoler med undtagelse af skole E, hvor vi har udført et gruppeinterview. Vi har lavet fokusgruppeinterviews med lærerne. På nogle af skolerne har vi afholdt separate fokusgruppeinterviews med henholdsvis lærerne og de projektansatte. På andre skoler var både lærere og projektansatte samlede til samme interviews. Det skyldes blandt andet, at nogle af lærerne både fungerede som primære lærere for nogle klasser og projektansatte i andre klasser. Tabel 6.7 viser en oversigt over de typer af interviews, som vi har gennemført. Alle interviews blev gennemført på skolerne i efteråret 2022.

Tabel 6.7 Oversigt over interviewpersoner, interviewform og temaer

Respon- denter	Type af interview	Omfang	Temaer
Undervisere	Gruppe- interview	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omfang af, varighed og bidrag ved indsatsen: <ul style="list-style-type: none"> – Oplevede virkninger, forandringer mv. ▪ Implementering: <ul style="list-style-type: none"> – Oplevelse af forberedelse, inddragelse og medbestemmelse – Organisatorisk fokus med mål, handleplan og opfølgning. – Ledelsesmæssigt involvering – Oplevelse af relevans og anvendelighed – Syn på kompetenceudvikling – Samarbejde med øvrige ansatte
Projekt- ansatte	Gruppe- interview	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omfang af, varighed og bidrag ved indsatsen: <ul style="list-style-type: none"> – Oplevede virkninger, forandringer mv. ▪ Implementering: <ul style="list-style-type: none"> – Oplevelse af forberedelse, inddragelse og medbestemmelse – Opstart, forberedelse mv. – Oplevelse af organisatorisk fokus med mål, handleplan og opfølgning – Ledelsesmæssigt involvering – Oplevelse af relevans og anvendelighed – Syn på kompetenceudvikling – Samarbejde med øvrige lærere, pædagoger og ledere
Ledere	Enkelt- interview	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oplevelse af styring, samarbejde og understøttelse fra kommunal side ▪ Ledelse af prioriteringer ved indsatsen, herunder kommunikation, forberedelse samt aktiviteter ▪ Organisatorisk understøttelse på skolen, prioriteringer ift. kompetenceudvikling ▪ Rekruttering af nye medarbejdere ▪ Syn på kapacitetsopbygning

Anm.: Interviewguide

Kilde: VIVE

Analyselstrategi

Analysen tager et deskriptivt udgangspunkt, som først og fremmest centrerer sig om identificerede fællestræk på tværs af skolerne. For at opnå en større indsigt og en bredere forståelse af udmøntningen af indsatserne på skolerne belyser vi også de forskelle, som eksisterer på tværs af skoler og indsatser. Dette analytiske blik på såvel ligheder og forskelle må forventes at give et mere kvalificeret blik på de forhold, der hhv. hæmmer og fremmer implementeringen.

Den analytiske strategi tager sit udgangspunkt i en meningskondensering af datamaterialet: Processen fra individuelle beskrivelser erfaret af enkeltpersoner til mere almene karakteristika ved implementeringen af indsatserne sker via kategorisering af interviewene i meningsgivende enheder (Kjer & Jensen, 2018). Med afsæt i disse kategorier fremføres de overordnede træk ud fra de individuelt oplevede fænomener, som underbygges med citater fra interviewene. De brugte citater redigeres sprogligt og forkortes evt. for at få budskaberne frem.

7 Metode

Vi anvender forskellige metodiske tilgange. Vi anvender overvejende simple beskrivende analyser til at karakterisere elevgruppen eller underviserne. I kapitel 3 om implementeringen suppleres de beskrivende analyser med analyser af det kvalitative materiale. I kapitel 4 suppleres de beskrivende analyser af en evaluering af elevernes udvikling over tid fra start- til slutmålingen. I afsnittet gennemgår vi henholdsvis de kvantitative og kvalitative metoder.

7.1 Beskrivende analyser

I alle kapitler anvender vi beskrivende analyser. Med beskrivende analyser menes afrapportering af den gennemsnitlige besvarelse. Det kan fx være det gennemsnitlige antal timer, underviserne har deltaget i tolærerordningen. I flere tilfælde samler vi undervisernes eller elevernes besvarelser til færre svarmuligheder, end der har været i selve undersøgelsen. Det gør vi til dels for at reducere kompleksiteten, men også for at få nogle mere entydige konklusioner, som er mindre følsomme for, om eleven eller underviseren fx lige har sat kryds i "enig" eller "meget enig". Typisk ser vi på andelen af positive svar og sammenligner med andelen af negative og delvis enige/neutrale svar.

Metoden er anvendelig til at karakterisere eleverne eller underviserne, idet man både kan forholde sig til niveauet, som fx andel tilfredse undervisere og en eventuel forskel mellem grupper. Metoden kan ikke sige noget om, hvorvidt fx mere kompetenceudvikling reelt set leder til bedre implementering, da der ikke tages højde for andre forhold, som også kan påvirke den sammenhæng.

Statistisk test for forskelle mellem grupper

I de tilfælde, hvor vi sammenligner gennemsnitsbesvarelserne fra to forskellige grupper, fx de udvalgte elever og de øvrige elever, som i kapitel 4, tester vi med en t-test, hvorvidt forskellen mellem grupperne er statistisk sikker (også benævnt statistisk signifikant). Når vi vurderer, om en forskel mellem grupper er statistisk signifikant, beregner vi en p-værdi. P-værdien udtrykker sandsynligheden for, at vi eksempelvis finder en forskel mellem undervisernes tilfredshed afhængig af, om de har fået kompetenceudvikling eller ej, *selvom* der faktisk ikke er nogen forskel. Det vil sige, når noget er statistisk signifikant på et 5-pct.s. signifikansniveau, så er der 5 pct. sandsynlighed for, at den forskel eller sammenhæng, vi observerer, faktisk ikke findes. Derfor vil et lavere signifikansniveau betyde, at vi er mere sikre på, at sammenhængen/forskellen

er systematisk og ikke bare en tilfældighed. P-værdien udtrykkes med '***' i figurerne de steder, hvor der både er forskelle, som er statistisk sikre, og forskelle, som ikke er. De steder, hvor alle forskelle er statistisk sikre, angiver vi statistisk signifikans i anmærkningen til figuren.

I denne undersøgelse kommenterer vi på alle sammenhænge, der er statistisk signifikante på det gængse 5-pct.s. signifikansniveau eller på 10-pct.s. signifikansniveau (marginalt statistisk signifikans).

7.2 Udvikling fra start- til slutmåling

For at komme tættest muligt på at kunne sige noget om en egentlig virkning af indsatserne anvender vi elev-fixed-effects analyser, hvor vi ser på forskellen i elevernes egne besvarelser fra start- til slutmålingen. Denne metode har den fordel, at vi sammenligner hver elev med sig selv, så hver elev i praksis er sin egen kontrolperson. Med andre ord ser vi på gennemsnittet af alle elevers egen udvikling over tid og *ikke* gennemsnittet af besvarelserne fra startmålingen holdt op imod gennemsnittet fra slutmålingen.

Metoden har den fordel, at den udelukker en hel del andre forhold, som vi ved ellers vil have betydning for elevernes besvarelser. Det er fx elevens faglige niveau, køn, etnicitet og forældrebaggrund. Anvendelsen af metoden forudsætter, at den samme elev har besvaret både spørgeskemaet omkring indsatsernes start og omkring indsatsernes afslutning. I alt har vi ca. 2.700 elever, som både har besvaret start- og slutmålingen. Det betyder, at vi har mulighed for, selv ved forholdsvis små forskelle, at finde statistisk sikre resultater.

For at understøtte, at der er tale om en egentlig udvikling hos eleverne, ser vi i analyserne kun på, om eleverne ændrer deres svar fra uenige eller delvis enige svar til enige eller meget enige svar. En anden årsag til at gøre det sådan, er at det kan være nemmere at tolke på resultaterne, end hvis vi havde beregnet et gennemsnit af et spørgsmål, som eksempelvis går på en skala fra 1-5.

7.3 Interviewtilgang

De kvalitative resultater kan og skal ikke generaliseres i statistisk forstand til hverken kommuner eller skoler. Men i de analyser, vi fremlægger i rapporten, antager vi, at de fleste af de processer, opfattelser og problemstillinger, som vi belyser, vil kunne genfindes i mere eller mindre samme form i andre kommuner og på andre skoler. Det antager vi, fordi skolerne er udvalgt til at repræ-

sentere variation og dermed "forskellige" skoler. Når vi så sammenlignelige resultater på tværs af skolerne, vurderer vi, at disse fund vil kunne genfindes i mere eller mindre samme form i andre kommuner og på andre skoler. Pointen er således, at citater og de analyser, der fremkommer med udgangspunkt i citaterne, repræsenterer noget bredere end blot én eller to skolars synsvinkel. Vi argumenterer endvidere for, at undersøgelsen således giver indsigt i temaer og processer i relation til implementeringen af indsatserne. Vi kan dog ikke sætte tal på, hvor 'almene' disse aspekter er (Kjer & Rosdahl, 2016).

Litteratur

- Andersen, S.C., Beuchert, L., Nielsen, H.S. & Thomsen, M.K. 2018, "The Effect of Teacher's Aides in the Classroom: Evidence From a Randomized Trial", *Journal of the European Economic Association.*, vol. 18, no. 1, pp. 469-505.
- Andersen, S.C., Beuchert, L., Nielsen, H.S. & Thomsen, M.K. 2014, *2L. Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*, Trygfondens Børneforskningscenter, København.
- Andersen, S.C., Genowski, M., Ludeke, S. & Pedersen, J.H. 2020, "A Stable Relationship between Personality and Academic Performance from Childhood through Adolescence: An original study and replication in hundred-thousand-person samples", *Journal of Personality*, vol. 88, no. 5, pp. 925-939.
- Andersen, S.C., Genowski, M., Ludeke, S., Pedersen, J.H., Beuchert-Pedersen, L.V., Niclasen, J., Piatek, R. & Thomsen, M.K. 2015, *Evaluering af den nationale trivselsmåling for folkeskoler – og forslag til justeringer*, Undervisningsministeriet, København.
- Andersen, S.C. & Nielsen, H.S. 2016, "Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills", *PNAS*, vol. 113, no. 43, pp. 12111-12113.
- Åsén, G. 2013, "Forskningsöversikt om skolreformers genomslag, Bilaga 2" in *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer: Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan* SOU, Stockholm.
- Bandura, A. 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H.Freeman & Co Ltd, New York.
- Bethhäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M. & Engzell, P. 2023, "A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic", *Nature Human Behaviour*, vol. 7, no. 3, pp. 375-385.
- CEPOS 2022, Februar-last update, *Hvad tjener en offentligt ansat?* Available: <https://cepos.dk/abcepos-artikler/0183-hvad-tjener-en-offentligt-ansat/> [2022, Marts].
- Christensen, V.T., Beuchert, L., Bremholm, J., Bundsgaard, J., Liebst, L.V., Lindenskov, L., Bach, C.C., Jankvist, U.T., Sørensen, H., Dohn, N.B. & Klingsbjerg-Besrechel, M. 2019, *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenhæng*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Derryberry, D. & Reed, M.A. 2002, "Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 111, no. 2, pp. 225-236.

- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Jørgensen, A.K. 2015, *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund: En systematisk forskningskortlægning og syntese*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R.H., Viinholt, B.A., Bøg, M. & Jensen, U. 2021, "Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades 7-12: A systematic review.", *Campbell Systematic Reviews*, vol. 16, no. 2, pp. 1-53.
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J.K., Klokke, R.H., Nielsen, B.C.V., Bøg, M. & Eiberg, M. 2021, "Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review.", *Campbell Collaboration*, vol. 17, no. 2, pp. 1-78.
- Epinion 2020, *Fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen: Evaluering af ramme-forsøg i folkeskolen*. Epinion, København.
- Epinion 2018, *Evaluering af læringslokomotivet: Intensive læringsforløb. Ungdomsskoleforeningen*, Epinion, København.
- EVA 2022, *Erfaringsopsamling: Elevernes læring og trivsel i grundskolen under covid-19-pandemien*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2021, *Grundskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19- pandemien: En undersøgelse af nødundervisning i foråret og sommeren 2020*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. 2020, *The Economic Impacts of Learning Losses*, OECD, Paris.
- Jacobsen, R.H., Bjørnholt, B., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. 2017, *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Jensen, V.M., Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Nielsen, C.P. & Ladekjær, E. 2020, *Den længere og mere varierede skoledag – En analyse af reformens elementer*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Kjer, M.G. & Jensen, V.M. 2018, *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Kjer, M.G. & Rosdahl, A. 2016, *Ledelse af forandringer i folkeskolen*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Kuipers, B.S., Higgs, M., Kickert, W., Tummers, L., Grandia, J. & Van Der Voet, J. 2014, "The management of change in public organizations: a literature review", *Public Administration*, vol. 92, no. 1, pp. 1-20.

- Kvale, S. & Brinkman, S. 2015, *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3rd edn, Hans Reitzels Forlag, København.
- Nielsen, C.P., Jensen, V.M., Kjer, M.G. & Arendt, K.M. 2020, *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen: En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Lausten, M., Rayce, S.B. & Tagmose, B.B. 2022, *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Plauborg, H. 2019, *Undervisningsforstyrrende uro i skolen*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R. & Hensley, M. 2011, "Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda", *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 38, no. 2, pp. 65-76.
- Qvortrup, L., Qvortrup, A., Wistoft, K., Christensen, J. & Lomholt, R. 2020, *Nødundervisning under coronakrisen: Et elev- og forældreperspektiv*, Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus.
- Rambøll 2020, *Coronakrisen set fra et ungeperspektiv*, Rambøll, København.
- Retsinformation.dk 2022. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1396 af 05/10/2022*. Available: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396> [2023, Maj].
- Rosholm, M., Hvidman, C., Nielsen, S.A., Gumede, K., Nafziger, J. & Koch, A. 2020, *Turboforløb til ikke-uddannelsesparate elever i 8. klasse*, TrygFondens Børneforskningscenter, København.
- Rosholm, M., Vind, B.D., Laursen, N.B., Lomholt, J.J. & Nielsen, S.A. 2019, *Evaluering af skolerettede og skoleunderstøttende indsatser i projekt "Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen"*, TrygFondens Børneforskningscenter, København.
- Schmidt, M.C.S. 2020, *Systematisk Klassekammerathjælp (SYKL) i matematik: Afrapportering til A. P. Møller fonden*, Københavns Professionshøjskole, København.
- Skole og Forældre 2022, *Notat vedr. spørgeundersøgelse om elevers trivsel i folkeskolen*, Skole og Forældre, København.
- Socialstyrelsen 2021a, *Inspirationskatalog: Om fagligt løft og øget trivsel for børn i udsatte positioner*, Socialstyrelsen, Odense.

Socialstyrelsen 2021b, *Omkostningsvurdering af sociale indsatser: Vejledning til omkostningsvurdering samt til Socialstyrelsens omkostningsmodel*, Socialstyrelsen, Odense.

Winter, S.C., Kjer, M.G. & Skov, P.R. 2017, *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.

Winter, S.C. & May, P.J. 2001, "Motivation for Compliance with Environmental Regulations", *Journal of policy analysis and management*, vol. 20, no. 4, pp. 675-698.

Bilag 1 Supplerende tabeller og figurer til kapitel 4

Dette bilag indeholder tabeller med resultater fra den nationale trivselsmåling i 2021/2022 samt supplerende tabeller og figurer anvendt i analyserne.

Bilagstabel 1.1 Besvarelser fra den nationale trivselsmåling 2021/2022, elever i 5.-9. klasse. Procent.

	Helt uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Jeg klarer mig godt fagligt i skolen	1	4	26	50	19
	Aldrig	Sjældent	En gang imellem	Tit	Meget tit
Er du glad for din skole?	2	5	20	47	26
Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	1	3	23	54	19
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	1	5	32	47	15

Anm.: Fordelingerne er fundet på Uddannelsesstatistik.dk → Grundskolen → Elevtrivsel → Trivsel – spørgsmål/svar-fordelinger, skole, klassetrin. Vi ser på besvarelser på skemaet til 4.-9. klassetrin, men kun for elever i 5.-9. klasse og for hele landet.

Kilde: Uddannelsesstatistik.dk

Bilagstabel 1.2 Besvarelser fra den nationale trivselsmåling 2021/2022, elever i 2.-3. klasse. Procent.

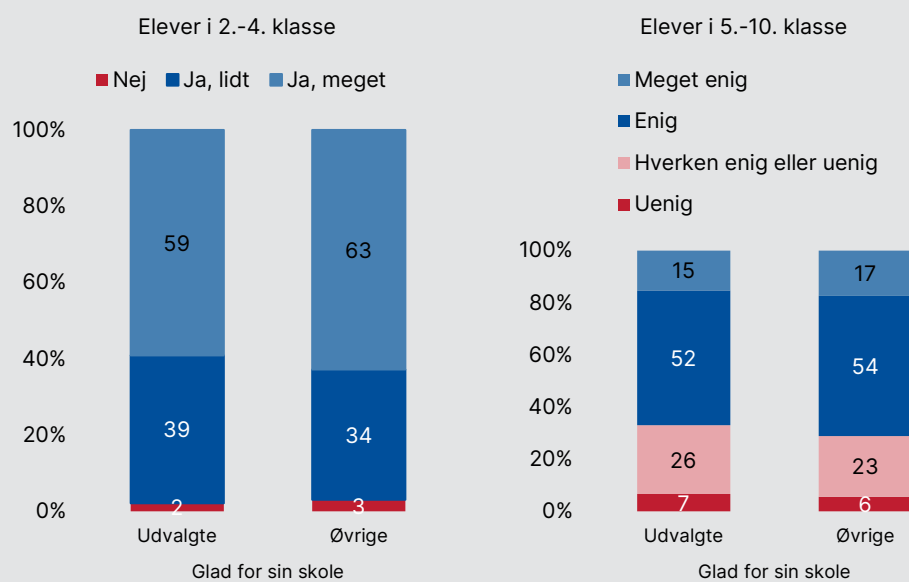
	Nej	Ja, lidt	Ja, meget
Er du glad for din skole?	3	29	68
	Nej	Ja, nogle gange	Ja, for det meste
Er du god til at løse dine problemer?	11	50	38

Anm.: Fordelingerne er fundet på Uddannelsesstatistik.dk → Grundskolen → Elevtrivsel → Trivsel – spørgsmål/svar-fordelinger, skole, klassetrin. Vi ser på besvarelser på skemaet til 0.-3. klassetrin, men kun for elever i 2.-3. klasse og for hele landet.

Kilde: Uddannelsesstatistik.dk

Bilagsfigur 1.1 Glad for at gå i skole. Elever i hhv. 2.-4. klasse og 5-10. klasse. Procent.

Figuren viser elevernes besvarelser fordelt på hhv. de udvalgte elever og de øvrige deltagende elever.

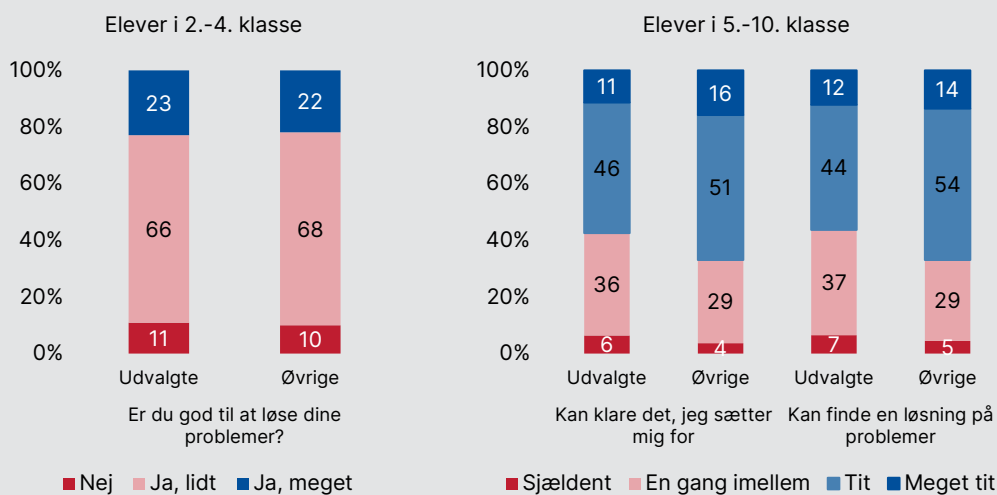


Anm.: Antal besvarelser: 1.642 (de udvalgte elever) og 1.934 (de øvrige elever) i 5.-10. klasse. 480 (de udvalgte elever) og 699 (de resterende elever) i 2.-4. klasse. Udvalgte elever, er elever, som skolen har peget på, som forventes at have særligt gavn af de valgte indsatser.

Kilde: VIVE

Bilagsfigur 1.2 Self-efficacy. Elever i hhv. 2.-4. klasse og 5-10. klasse. Procent.

Figuren viser elevernes besvarelser på spørgsmålene om self-efficacy fordelt på hhv. de udvalgte elever og de øvrige deltagende elever.



Anm.: Antal besvarelser: 1.648-1.650 (de udvalgte elever) og 1.923-1.934 (de øvrige elever) i 5.-10. klasse. 477 (de udvalgte elever) og 689 (de øvrige elever) i 2.-4. klasse. Udvalgte elever, er elever, som skolen har peget på, som forventes at have særligt gavn af de valgte indsatser.

Kilde: VIVE

Bilagstabel 1.3 Andelen, som svarer positivt på spørgsmål i spørgeskemaet, elever i 5.-10. klasse. Procent.

Spørgsmål	Alle elever		Udvalgte elever	
	Startmåling	Slutmåling	Startmåling	Slutmåling
Glad for at gå i skole	69	69	67	67
Livstilfredshed	19	17	19	17
Kan klare det, jeg sætter mig for	63	64	57	60
Kan finde en løsning på problemer	62	67	56	63
Jeg klarer mig godt fagligt	63	65	55	57
Bliver ved med at arbejde til opgaven er klaret	56	55	49	50
Er ikke doven	39	38	37	36
Er kreativ og opfindsom	46	49	46	48
Gør mere end hvad der forventes af mig i timerne	24	25	21	23
Jeg kommer med nye ideer	28	30	27	27
Forstyrres ikke af larm i timerne	30	30	28	29
Kan hurtigt koncentrere mig igen, hvis jeg bliver forstyrret	41	40	36	36
Deltager, når vi arbejder i grupper	83	83	79	78
Rækker hånden op og svarer på spørgsmål	36	39	32	34
Stiller spørgsmål, hvis noget jeg ikke forstår	55	59	52	54
Hører efter hvad lærerne siger	86	86	84	82
Lærerne viser interesse for mig	80	82	79	80
Lærerne giver ekstra hjælp, hvis brug for det	68	66	68	67
Lærerne hjælper med opgaver, hvis brug for det	87	86	86	85
Lærerne fortæller, hvad jeg gør godt	58	57	59	58
Lærerne fortæller, hvor jeg kan forbedre mig	57	57	57	58
Lærerne fortæller, hvordan jeg bliver endnu bedre i faget	59	57	58	58

Anm.: Antal respondenter: Alle elever, startmåling: 3.439-3.590. Alle elever, slutmåling: 3.467-3.611. Udvalgte elever, startmåling: 1.577-1.657. Udvalgte elever, slutmåling: 1.501-1.564. Antal besvarelser varierer for de enkelte spørgsmål, idet eleverne kan vælge ikke at svare på spørgsmålene.

Kilde: VIVE

Bilagstabel 1.4 Andelen som svarer meget positivt på spørgsmål i spørgeskemaet, elever i 2.-4. klasse. Procent.

Spørgsmål	Alle elever		Udvalgte elever	
	Startmåling	Slutmåling	Startmåling	Slutmåling
Glad for at gå i skole	61,3	63,0	59,2	60,3
Glad for mine lærere	83,0	86,1*	81,0	83,9
God til at løse mine problemer	22,3	19,8	22,9	19,4
Jeg klarer mig godt i faget	57,0	56,2	51,5	49,9
Bliver ikke forstyrret af larm i timerne	15,3	16,0	17,0	12,8
Rækker fingeren op i timerne	51,1	46,8*	49,3	42,1*
Hører efter hvad lærerne siger i timerne	77,8	75,2	71,9	71,9
Timerne er kedelige	48,2	50,7	44,3	47,2
Med til at bestemme hvad vi skal lave	5,9	6,9	8,0	7,5
Lærerne lytter til mig i timerne	66,4	65,8	65,0	62,2
Lærerne er gode til at hjælpe mig	75,2	74,6	76,8	72,1

Anm.: Antal respondenter: Alle elever, startmåling: 1165-1187. Slutmåling: 778-802. Udvalgte elever, startmåling: 469-483. Slutmåling: 448-465. * Forskellen mellem start- og slutmålingen er statistisk signifikant på 10-pct.s. signifikansniveau.

Kilde: VIVE

Bilag 2 Spørgsmål i spørgeskemaerne

Spørgsmål i spørgeskemaet til elever i 5.-10. klasse (eksklusive indledende spørgsmål)

Spørgsmål	Svarmuligheder
Jeg er glad for min skole.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meget enig ▪ Enig ▪ Hverken enig eller uenig ▪ Uenig ▪ Meget uenig ▪ Ønsker ikke at svare
Forestil dig en stige. Trin 10 betyder det bedst mulige liv for dig, og trin 0 betyder det værst tænkelige liv for dig. Hvor på stigen synes du selv, at du er for tiden?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 Værst tænkelige liv ▪ 1-9 ▪ 10 Bedst mulige liv ▪ Ønsker ikke at svare
Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for? Det kan være alt muligt, eksempelvis at dykke ned til bunden i svømmehallen eller lære en bestemt dans.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meget tit ▪ Tit ▪ En gang imellem ▪ Sjældent ▪ Aldrig ▪ Ønsker ikke at svare
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	
Hvis jeg bliver forstyrret i timerne, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen.	
Jeg synes, at jeg klarer mig godt fagligt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meget enig ▪ Enig ▪ Hverken enig eller uenig ▪ Uenig ▪ Meget uenig ▪ Ønsker ikke at svare
Jeg synes, at jeg bliver ved med at arbejde, indtil opgaverne er klar.	
Jeg synes, at jeg er doven.	
Jeg synes, at jeg er kreativ og opfindsom.	
Jeg synes, at jeg gør mere, end hvad der forventes af mig i timerne.	
Jeg synes, at jeg sjældent kommer med nye ideer.	
Jeg bliver forstyrret af larm i dansk-/matematiktimerne.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meget tit ▪ Tit ▪ En gang imellem ▪ Sjældent ▪ Aldrig ▪ Ønsker ikke at svare
Jeg deltager, når vi arbejder i grupper i dansk/matematik.	
Jeg rækker fingeren op og svarer på lærernes spørgsmål, når vi har dansk/matematik.	
Jeg stiller spørgsmål, hvis der er noget, jeg ikke forstår i dansk/matematik.	
Jeg hører efter, hvad mine lærere siger i dansk-/matematiktimerne.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I hver time ▪ I de fleste timer ▪ I nogle timer ▪ Aldrig eller næsten aldrig ▪ Ønsker ikke at svare
Lærerne i dansk/matematik viser interesse for min læring.	
Lærerne i dansk/matematik fortæller mig, hvad jeg gør godt.	
Lærerne i dansk/matematik giver ekstra hjælp, hvis jeg behøver det.	
Lærerne i dansk/matematik fortæller mig, hvor jeg kan forbedre mig.	
Lærerne i dansk/matematik hjælper mig med mine opgaver, hvis jeg har brug for det.	
Lærerne i dansk/matematik fortæller mig, hvordan jeg kan blive endnu bedre til dansk/matematik.	

Spørgsmål	Svarmuligheder
Spørgsmål kun stillet i slutmålingen	
Tænk på de sidste to uger: Har I haft 2 voksne på samme tid i dansk/matematiktimerne?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja ▪ Nej
Hvilket svar passer bedst på dig?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg synes ikke, at jeg lærer mere, når vi har 2 voksne i dansk-/matematiktimerne, end når vi har 1 voksen i dansk-/matematiktimerne. Jeg synes hverken, at jeg lærer mere eller mindre, når vi har 2 voksne i dansk-/matematiktimerne, end når vi har 1 voksen i dansk-/matematiktimerne. ▪ Jeg synes, at jeg lærer mere, når vi har 2 voksne i dansk-/matematiktimerne, end når vi har 1 voksen i dansk-/matematiktimerne. ▪ Ønsker ikke at svare
Om at have 2 voksne i dansk-/matematiktimerne: Jeg synes, at lærerne har mere tid til at give mig hjælp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja ▪ Nej ▪ Ved ikke ▪ Ønsker ikke at svare
Om at have 2 voksne i dansk-/matematiktimerne: Jeg synes, at jeg bliver mindre forstyrret af larm.	
Om at have 2 voksne i dansk-/matematiktimerne: Jeg synes, at lærerne har mere tid til at fortælle mig, hvad jeg har gjort godt eller hvad jeg skal gøre bedre næste gang.	
Om at have 2 voksne i dansk-/matematiktimerne: Jeg synes, at det ikke har gjort nogen forskel for mig at have 2 voksne i dansk-/matematiktimerne.	
Tænk på de sidste to uger: Har du fået ekstra undervisning efter skole af nogle voksne fra skolen?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja ▪ Nej
Hvilket svar passer bedst på dig?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg synes ikke, at jeg lærer mere, når jeg har undervisningen efter skole, end når jeg har undervisning i skoletiden. ▪ Jeg synes hverken, at jeg lærer mere eller mindre, når jeg har undervisningen efter skole, end når jeg har undervisning i skoletiden. ▪ Jeg synes, at jeg lærer mere, når jeg har undervisningen efter skole, end når jeg har undervisning i skoletiden. ▪ Ønsker ikke at svare
Om at have undervisning efter skole: Jeg synes, at lærerne har mere tid til at give mig hjælp.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja ▪ Nej ▪ Ved ikke ▪ Ønsker ikke at svare
Om at have undervisning efter skole: Jeg synes, at jeg bliver mindre forstyrret af larm.	
Om at have undervisning efter skole: Jeg synes, at lærerne har mere tid til at fortælle mig, hvad jeg har gjort godt eller hvad jeg skal gøre bedre næste gang.	
Om at have undervisning efter skole: Jeg synes, at det ikke har gjort nogen forskel for mig at blive undervist efter skole.	

Spørgsmål i spørgeskemaet til elever i 2.-4. klasse (eksklusive indledende spørgsmål)

Spørgsmål	Svarmuligheder
Er du glad for din skole?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja, meget ▪ Ja, lidt ▪ Nej ▪ Ønsker ikke at svare
Er du god til at løse dine problemer?	
Er du med til at bestemme, hvad I skal lave i dansk-/matematiktimerne?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja, tit ▪ Ja, en gang imellem ▪ Nej ▪ Ønsker ikke at svare
Lytter dine dansk-/matematiklærere til dig i timerne?	
Rækker du fingeren op i dansk-/matematiktimerne?	
Hører du efter, hvad dine lærere siger i dansk-/matematiktimerne?	
Bliver du tit forstyrret af larm i dansk-/matematiktimerne?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja, meget ▪ Ja, lidt ▪ Nej ▪ Ønsker ikke at svare
Jeg klarer mig godt i dansk/matematik.	
Er dansk-/matematiktimerne kedelige?	
Er du glad for dine lærere i dansk/matematik?	
Mine lærere i dansk/matematik er gode til at hjælpe mig.	

VIVE