AARHUS
UNIVERSITET
BUSINESS AND SOCIAL SCIENCES

Evaluering af skolerettede og skoleunderstøttende indsatser i projekt "Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen"

Data

Titel	Evaluering af skolerettede og skoleunderstøttende indsatser i projekt "Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen"
Forfattere	Michael Rosholm Benedicte Donslund Vind Nanna Bøgh Laursen Johanne Jeppesen Lomholt Søren Albeck Nielsen
Afdeling	Institut for Økonomi
Udgiver	TrygFondens Børneforskningscenter
Udgivelsesår	August 2019
Redaktion afsluttet	August 2019

Indholdsfortegnelse

1. Sammenfatning 5
2. Indledning 7
3. Videnskabeligt fundament 8
4. Om lodtrækningsforsøg 11
5. Skolerettede indsatser 12
   5.1 Beskrivelse af indsatser 12
      5.1.1 Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange 12
      5.1.2 Supplerende faglig støtte fra studerende 14
   5.2 Design af evalueringen og evalueringsmetode 16
   5.3 Data – styrkeberegninger 18
   5.4 Effekter på nationale test og trivsel 19
      5.4.1 Struktureret elevsamarbejde 24
      5.4.2 Supplerende faglig støtte 30
      5.4.3 Opsummering af effekter på nationale test og trivsel for de skolerettede indsatser 33
   5.5 Kvalitativ analyse af de skolerettede indsatser 33
      5.5.1 Kvalitativ analyse af Struktureret elevsamarbejde udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 33
      5.5.2 Opsummering af Struktureret Elevsamarbejde på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 39
      5.5.3 Kvalitativ analyse af Struktureret elevsamarbejde udarbejdet af Rambøll Management Consulting 39
   5.6 Betydning af fidelitet og implementeringsmiljø for effekten på nationale test 41
      5.6.1 Struktureret elevsamarbejde 41
   5.7 Sammenfatning af Skolerettede indsatser på baggrund af effektanalyser og kvalitative analyser 45
6. Skoleunderstøttende indsatser 46
   6.1 Beskrivelse af indsatser 46
      6.1.1 Makkerlæsning 46
      6.1.2 Klub Penalhus 48
   6.2 Design af evalueringen og evalueringsmetode 48
   6.3 Data – styrkeberegninger 51
   6.4 Effekter på nationale test og trivsel 52
      6.4.1 Makkerlæsning 56
      6.4.2 Klub Penalhus 67

6.4.3 Opsummering af effekter på nationale test og trivsel for de skoleunderstøttende indsatser 75
6.5 Kvalitativ analyse af de skoleunderstøttende indsatser 76
6.5.1 Kvalitativ analyse af Makkerlæsning udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 76
6.5.2 Opsummering af Makkerlæsning på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 82
6.5.3 Kvalitativ analyse af Makkerlæsning udarbejdet af Rambøll Management Consulting 82
6.5.4 Kvalitativ analyse af Klub Penalhus udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 85
6.5.5 Opsummering af Klub Penalhus på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter 89
6.5.6 Kvalitativ analyse af Klub Penalhus udarbejdet af Rambøll Management Consulting 90
6.6 Betydning af fidelitet og implementeringsmiljø for effekten på nationale test 92
6.6.1 Makkerlæsning 93
6.6.2 Klub Penalhus 96
6.7 Sammenfatning af Skoleunderstøttende indsatser på baggrund af effektanalyser og kvalitative analyser 97
7. Konklusion og diskussion 98
Litteraturliste 101
Bilag A: Balancetabeller 102
Bilag B: Effekter af de skolerettede indsatser på nationale test 118
Bilag C: Effekter af de skoleunderstøttende indsatser på nationale test 127

1. Sammenfatning

I 2015 afsatte satspuljepartierne 35,6 mio. kr. til at forbedre det faglige niveau i dansk og matematik hos udsatte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund i satspuljeprojektet *Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Som en del af projektet indgår et forsøgsprogram, hvor to skolerettede og to skoleunderstøttende indsatser afprøves og evalueres. De skolerettede indsatser dækker over de to indsatser *Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange* og *Supplerende faglig støtte fra studerende*, hvor målgruppen er børn med svag socioøkonomisk baggrund. Indsatserne er dermed målrettet skoler, hvor mindst fem elever i klasserne har forældre med grundskole eller gymnasial uddannelse som højest fuldførte uddannelse. De skoleunderstøttende indsatser dækker over indsatserne *Makkerlæsning* og *Klub Penalhus*, hvor målgruppen er udsatte børn. Indsatserne er dermed målrettet anbragte børn eller børn i familier, der modtager en forebyggende foranstaltning i hjemmet. De skoleunderstøttende indsatser er også afprøvet blandt fagligt udfordrede børn. Denne rapport indeholder en evaluering af indsatserne på børnenes faglige kompetencer, deres trivsel og socio-emotionelle velbefindende. Endvidere undersøges, hvorvidt der har været medierende og modererende faktorer, der kan forklare variation i effekterne på tværs af skoler og børn, til dels med udgangspunkt i de kvalitative analyser. En oversigt over hovedeffekterne ses i tabel 1.

Struktureret elevsamarbejde har til hensigt at forbedre elevers læsefaglighed, læsemotivation og trivsel. I indsatsen agerer elever fra 8. klasse læsemakkere for elever i 3. eller 5. klasse. I forløbet får dansklæreren til de yngste elever viden om den enkelte elevs udvikling gennem progressionsmålinger og kan tilrettelægge undervisningen herefter. Struktureret elevsamarbejde viste ingen signifikante effekter på hverken læse- eller matematikkompetencer og heller ingen signifikante langsigtede effekter på læsning skoleåret efter. Indsatsen viste signifikante effekter på trivselsindikatorerne støtte og inspiration samt ro og orden fra den nationale trivselsmåling, men effekterne var ikke tilstede året efter indsatsens afslutning. Kvalitativt data pegede på, at nogle af de yngre elever oplevede, at de var blevet bedre til at koncentrere sig og læse. De yngre elever så også 8. klasseeleverne som hjælpsomme og motiverende, hvilket muligvis er årsag til effekten på støtte og inspiration.

I *Supplerende faglig støtte* mødes en lille gruppe af 3.- eller 5.- klasseelever, der er fagligt udfordrede i matematik, med tutorer, som er pædagog- eller lærerstuderende. Tutorerne arbejder med forskellige matematikøvelser sammen med eleverne, som skal give eleverne bedre forudsætninger for at følge den normale klasseundervisning. For få deltagende klasser i Supplerende faglig støtte resulterede i, at der ikke var nok statistisk styrke til at kunne måle en effekt af indsatsen på matematik. De fundne effekter lå meget tæt på nul. Indsatsen viste en enkelt signifikant effekt på den nationale trivselsmåling på trivselsindikatoren støtte og inspiration, men effekten var ikke tilstede året efter indsatsens afslutning.

I *Makkerlæsning* læser barnet med en læsemakker uden for skoletiden tre gange om ugen med brug af forskellige læseteknikker. Læsemakkeren kan være en forælder/plejeforælder, en skolebaseret makkerlæser eller en netværksbaseret makkerlæser. Makkerlæsning viste en tendens til en effekt på profilområdet afkodning i læsning, men kun blandt gruppen af fagligt udfordrede børn. Der var ingen signifikante effekter på matematik. Indsatsen viste signifikante effekter på Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) i forhold til trivselsindikatoren vanskeligheder ift. jævnaldrende, og over et halvt år efter indsatsen var der en signifikant effekt på hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder. Den kvalitative analyse af Makkerlæsning fandt en bedring i de interviewede børns læseniveau. Alene-tiden mellem barn og makker og roen omkring læsning blev fremhævet som værdifuld for barnet og for relationen mellem barn og makker. Dette kan formentlig være forklaringen på de fundne effekter på SDQ.

I *Klub Penalhus* modtager barnet hver tredje uge i en periode på 16 uger en pakke med farverige bøger, skriveredskaber, matematikmaterialer og et brev fra en kendt rollemodel. I forhold til læsning viste Klub Penalhus en signifikant effekt på profilområdet afkodning. Denne effekt fandtes dog kun for de fagligt udfordrede børn og ikke for de udsatte børn. Indsatsen viste ingen signifikante effekter på matematik. For Klub Penalhus fandtes flere signifikante effekter på både den nationale trivselsmåling og trivselsindikatorer i SDQ. I den nationale trivselsmåling drejede det sig om trivselsindikatoren støtte og inspiration. Året efter indsatsens afslutning var der også signifikant effekt på social trivsel. For SDQ drejede det sig om adfærdsmæssige symptomer, hvor der både var signifikante effekter lige efter indsatsens afslutning og over et halvt år efter. Der var også signifikante effekter på hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder og total score af vanskeligheder over et halvt år efter indsatsens afslutning. Den kvalitative analyse af Klub Penalhus pegede på, at børnene fik øget læselyst, at nogle blev gladere for at gå i skole og blev hurtigere til at læse og genkende ord. Disse fund kan muligvis være forklaring på de fundne effekter både i forhold til afkodning og trivsel. Børnene var ligeledes motiverede for at bruge materialerne i pakkerne. Endvidere sås det, at det for det meste var en fordel for børnenes læselyst, at brugen af materialet blev drevet af lyst frem for deadlines, om end dette for nogen medførte, at meget af materialet ikke blev brugt.

Pga. lav deltagelse i de frivillige nationale test i matematik og dansk, læsning er effektanalyserne med især de faglige udfald foretaget på et mindre antal børn end tilsigtet. Fælles for effektanalyserne er derfor, at der ofte mangler tilstrækkelig statistisk styrke til at kunne måle en effekt. Det er derfor værd at bemærke, at dette kan være en af årsagerne til, at der ikke ses en effekt på de fleste udfald. Desuden har 5.-klasseeleverne gennemført den frivillige nationale test i dansk, læsning over klassetrinsniveau, hvilket også kan være en årsag til, at vi generelt ikke finder en effekt på læsning.

Derudover peger de kvalitative analyser på implementeringsproblemer for både de skolerettede og de skoleunderstøttende indsatser, som kan have haft væsentlig betydning for effektresultaterne. For Struktureret elevsamarbejde har der været udfordringer med skemalægning, koncentration og motivation, og for Supplerende faglig støtte har rekruttering af tutorer vist sig mere vanskeligt end forventet. For Makkerlæsning blev der generelt ikke brugt tilstrækkeligt med tid på Makkerlæsning. Analyser viste, at tidsforbruget havde afgørende betydning for effekten på de nationale test. For Klub Penalhus havde der for nogle enkelte familier været manglede information om deres deltagelse og materiale, som blev frasorteret af børnene, om end størstedelen af materialet blev fundet interessant.

Tabel 1: Oversigt over hovedeffekterne af de skolerettede og skoleunderstøttende indsatser

Skolerettede indsatser		
	Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange	**Supplerende faglig støtte fra studerende**
Dansk, læsning	Ingen signifikant effekt	Ingen signifikant effekt
Matematik	Ingen signifikant effekt	Ingen signifikant effekt
Nationale trivselsmåling	Signifikante effekter på trivselsindikatorerne Støtte og inspiration samt Ro og orden (dog ikke vedvarende signifikante effekter).	Signifikant effekt på trivselsindikatoren Støtte og inspiration (dog ikke vedvarende signifikant effekt).
SDQ	Ingen signifikant effekt	Ingen signifikant effekt
Skoleunderstøttende indsatser		
	Makkerlæsning	**Klub Penalhus**
Dansk, læsning	Tendens til effekt på profilområdet afkodning blandt fagligt udfordrede børn.	Signifikant effekt på profilområdet afkodning. Effekten gjaldt kun blandt fagligt udfordrede børn.
Matematik	Ingen signifikant effekt	Ingen signifikant effekt
Nationale trivselsmåling	Ingen signifikant effekt	Signifikante effekter på trivselsindikatorerne Social trivsel (1 skoleår efter) samt Støtte og inspiration.
SDQ	Signifikante effekter på faktorerne Hyperaktivitet/opmærksomheds-vanskeligheder (7-11 mdr. efter indsats) samt Vanskeligheder ift. jævnaldrende.	Signifikante effekter på faktorerne Adfærdsmæssige symptomer (lige efter og 7-11 mdr. efter), Hyperaktivitet/opmærksomheds-vanskeligheder (7-11 mdr. efter) samt total score af vanskeligheder (7-11 mdr. efter)

2. Indledning

Denne rapport indeholder en evaluering af indsatserne i projektet *Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Evalueringen præsenterer effekten på faglige udfald i form af de nationale test. Endvidere præsenteres effekten på trivsel og børnenes velbefindende samt undersøgelser af medierende og modererende faktorer, der kan forklare variation i effekterne på tværs af skoler og børn, ligesom resultaterne af de kvalitative analyser præsenteres.

Børns faglige og personlige kompetencer i skolen har indflydelse på deres senere voksenliv. Det er der bred enighed om i litteraturen. Studier viser, at børn og unge, der klarer sig dårligt i skolen, bl.a. har mindre sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end andre børn og unge, og at de generelt har større risiko for at få negative livsbetingelser i voksenlivet.

De børn, der i gennemsnit præsterer dårligst i den danske folkeskole, er børn med lav socioøkonomisk baggrund samt udsatte børn forstået som børn anbragt uden for hjemmet eller børn, som modtager forebyggende foranstaltninger i hjemmet. Allerede i 2.-3. klasse er der store forskelle mellem disse børn og

andre børn i resultaterne fra de nationale test i læsning og matematik, og denne forskel vedbliver eller forstørres i løbet af skoletiden.[1]

Den danske folkeskole står altså over for en udfordring i forhold til at løfte børn og unge med svag socioøkonomisk baggrund samt udsatte børn og unge, så de kan gennemføre en ungdomsuddannelse og dermed opnå bedre betingelser i voksenlivet. På baggrund heraf har regeringen, på tidspunktet for indeværende rapport, som et af de sociale 2020-mål en målsætning om, at socioøkonomisk svage elevers faglige niveau i skolen skal forbedres. Desuden er et af de tre mål for folkeskolereformen, at betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater skal formindskes. Derfor er der behov for at vide, hvordan faglige kompetencer hos socioøkonomisk svage børn og udsatte børn kan forbedres. I den forbindelse er det også væsentligt at vide, om der skal sættes ind direkte i børnenes undervisning på skolen og/eller i hjemmet.

I 2015 afsatte satspuljepartierne 35,6 mio. kr. til at forbedre det faglige niveau i dansk og matematik hos udsatte børn og børn med svag socioøkonomisk baggrund i satspuljeprojektet *Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen* (herefter Styrket Faglighed). I projektet indgår et forsøgsprogram, hvor både skolerettede indsatser i undervisningen og skoleunderstøttende indsatser i hjemmet (uden for undervisningen) afprøves for at finde ud af, hvordan disse børn mest effektivt løftes fagligt i den danske folkeskole.

I afprøvningen er målgruppen for de skolerettede indsatser børn med lav socioøkonomisk baggrund, defineret som børn af forældre med grundskole eller gymnasial uddannelse som højest fuldførte uddannelse. Målgruppen for de skoleunderstøttende indsatser er derimod udsatte børn, defineret som børn anbragt uden for hjemmet og børn, som modtager en forebyggende §52-foranstaltning i hjemmet. Med ekstra finansiering fra TrygFonden har det desuden været muligt at afprøve de skoleunderstøttende indsatser på en gruppe af fagligt udfordrede børn. De skolerettede og skoleunderstøttende indsatser er ikke tidligere blevet afprøvet i en dansk kontekst, og der er begrænset viden om deres effekt på børnenes faglighed og trivsel.

I rapporten besvares følgende undersøgelsesspørgsmål:

- **Hvad er effekten af de skolerettede og skoleunderstøttende indsatser på børnenes resultater i de nationale test i læsning og/eller matematik?**
- **Hvad er effekten af de skolerettede og skoleunderstøttende indsatser på børnenes trivsel, som målt i de nationale trivselsmålinger og SDQ?**

Derudover belyses oplevede effekter og implementeringen af indsatserne.

3. Videnskabeligt fundament

Skolerettede indsatser

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) har på vegne af Undervisningsministeriet (UVM) udarbejdet en systematisk kortlægning af, hvilke typer af *skolerettede indsatser* målrettet udsatte børn, der har positiv effekt på børnenes faglige kompetencer.[2] Kortlægningen omfatter studier, der har brugt indsats- og kontrolgruppe til at undersøge effekten på standardiserede testresultater, karaktergennemsnit eller optag på ungdomsuddannelser.

[1] TrygFondens Børneforskningscenter & Rambøll Management Consulting (2015), *Registeranalyse og vidensopsamling – Satspuljeprojektet, Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*.
[2] SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2015), *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*.

En metaanalyse i kortlægningen peger på særligt tre indsatstyper af skolerettede indsatser, som er effektive. Dette drejer sig om indsatstyperne *tutoring*, *cooperative learning* samt *feedback og monitorering*. Indsatser inden for disse indsatstyper har gode effekter, da de i gennemsnit øger de standardiserede testresultater med 0,2-0,3 standardafvigelser. *Tutoring* består af aktiviteter, hvor elever modtager faglig støtte en-til-en eller i små grupper af frivillige tutorer eller professionelle undervisere. Indsatser med *cooperative learning* er kendetegnet ved, at elever systematisk og struktureret arbejder i mindre grupper eller par for at understøtte hinandens læring. *Feedback og monitorering* består af indsatser, hvor elever eller lærere i løbet af indsatsen får opfølgning på og indblik i elevernes faglige udvikling. Oftest fungerer feedback og monitorering som et supplement til andre dele af en indsats. Det gælder særligt de indsatser, hvor der bruges *cooperative learning*.

I SFIs metaanalyse er der sammenlagt inkluderet 32 studier med indsatstyperne tutoring, cooperative learning og feedback og monitorering. Størstedelen af disse studier er dog fra USA, og der er ingen studier fra Europa. Der mangler derfor viden om, hvordan sådanne indsatstyper vil fungere i en dansk kontekst, både med hensyn til effekt og implementeringsaspekter. SFIs kortlægning påpeger dog, at flere af indsatserne bør være relativt lette at implementere i en dansk kontekst, da de fleste indsatser er kompatible med de fleste uddannelsessystemer og skoler.

De to skolerettede indsatser *"Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange"* og *"Supplerende faglig støtte fra studerende"*, som evalueres i denne rapport, er udviklet med afsæt i de effektfulde indsatstyper tutoring, cooperative learning og feedback og monitorering, som blev identificeret i rapporten fra SFI. Ligeledes er der i designet af indsatserne forsøgt taget højde for nogle af de anbefalinger vedrørende målgruppe og implementering, som en registeranalyse og vidensopsamling udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter og Rambøll Management Consulting nåede frem til[3]. F.eks. anbefales det her, at de yngste klassetrin vil være en oplagt målgruppe, da en tidlig indsats formentlig vil have den største effekt, da læringsgabet allerede kan observeres tidligt i skoletiden. Derudover anbefales det, at der laves klassebaserede indsatser, men med mulighed for en vis differentiering mellem forskellige elevgrupper. De to skolerettede indsatser er beskrevet i henholdsvis afsnit 5.1.1 og 5.1.2.

Skoleunderstøttende indsatser

SFIs kortlægning har ikke fokus på *skoleunderstøttende indsatser* uden for undervisningen, men inddrager alligevel få studier med indsatser, som er efterskoletidsprogrammer eller sommerskoleprogrammer. Disse studier viser små og ikke statistisk signifikante effektstørrelser. Andre skoleunderstøttende indsatser i litteraturen peger dog mod positive effekter. Dette gælder bl.a. indsatserne Paired Reading og The Letterbox Club.

Paired Reading er en indsats, hvor barnet efter bestemte teknikker læser højt sammen med en mere erfaren læser. Programmet er blevet afprøvet på plejebørn i før-efter evalueringsdesigns både i England og Sverige med positive effekter. Et studie fra England inkluderede data fra 35 plejebørn i alderen 6-11 år og fandt efter et indsatsforløb på 16 uger, at plejebørnene havde tilegnet sig, hvad der svarer til 12 måneders ekstra sprogfærdigheder.[4] I studiet fra Sverige blev indsatsen testet på 81 plejebørn i alderen 8-12 år. På 16 uger havde børnene tilegnet sig, hvad der svarede til 11 måneders ekstra sprogfærdigheder.[5]

Indsatsen The Letterbox Club er udviklet i England og har spredt sig til flere andre lande såsom Canada, USA

[3] TrygFondens Børneforskningscenter & Rambøll Management Consulting (2015), *Registeranalyse og vidensopsamling – Satspuljeprojektet, Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*.
[4] Osborne C., Alfano J. & Winn T. (2010): Paired Reading as a literacy intervention for foster children. *Adoption & Fostering* 34: 17-26.
[5] Vinnerljung B., Tideman E., Sallnäs M. & Forsman H. (2014): *Paired Reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention*. Adoption & Fostering, 38, 361-373.

og Sverige. I indsatsen får plejebarnet over en periode på seks måneder tilsendt seks farvestrålende pakker med motiverende faglige materialer. Før-efter-målinger af indsatsen fra Storbritannien peger på en positiv udvikling af plejebørns læse- og matematikfærdigheder.[6] Et lodtrækningsforsøg fra Nordirland med 116 børn i alderen 7-11 år finder dog ingen effekt af indsatsen på plejebørnenes læsefærdigheder.[7]

Tidligere afprøvninger af indsatserne Paired Reading og The Letterbox Club peger altså i nogle tilfælde på positive læringseffekter, men der findes i litteraturen begrænset evidens fra evalueringer baseret på lodtrækningsforsøg, og indsatserne er ikke blevet afprøvet i Danmark. Derfor er disse to indsatser udvalgt af Socialstyrelsen som de to skoleunderstøttende indsatser i dette forsøgsprogram, hvor de vil blive evalueret i et lodtrækningsforsøg. I afprøvningen i en dansk kontekst hedder indsatserne *"Makkerlæsning"* (Paired Reading) og *"Klub Penalhus"* (The Letterbox Club). Også i de skoleunderstøttende indsatser har registeranalysen og vidensopsamlingen af TrygFondens Børneforskningscenter og Rambøll Management Consulting bidraget med viden om målgruppe og implementering. Bl.a. anbefales det, at målgruppen i de skoleunderstøttende indsatser ikke kun bør være børn anbragt uden for hjemmet, men at børn, der modtager en forebyggende foranstaltning i hjemmet, også inddrages, da disse børn klarer sig mindst ligeså dårligt som børn, der er eller har været anbragt uden for hjemmet. Ligesom for de skolerettede indsatser anbefales en så tidlig indsats som mulig. De to skoleunderstøttende indsatser er beskrevet i henholdsvis afsnit 6.1.1 og 6.1.2.

[6] Griffiths R (2012). *The Letterbox Club: An account of a postal club to raise the achievement of children age 7 to 13 in foster care*. Children and Youth Services Review, 34, 1101-1106.
Griffiths R. & Comber C. (2011): *Letterbox Green 2010: An evaluation of the Letterbox Club pilot for children in secondary school*. London: Booktrust.
Griffiths R., Comber C. & Dymoke S. (2010): *The Letterbox Club 2007 to 2009: Final evaluation report*. Leicester: University of Leicester School of Education.
Winter K., Connolly P., Bell, I. and Ferguson, J. (2011) *An Evaluation of the Effectiveness of the Letterbox Club in Improving Educational Outcomes among Children Aged 7-11 Years in Foster Care in Northern Ireland*, Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University Belfast.
[7] Mooney J., Winter K., Connolly P (2016), *Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: A randomized controlled trial evaluation of the letterbox club in northern Ireland*, Children and Youth Services Review, Vol 65, 1-8.

Opsummering

I tabel 2 er ovenstående litteraturgennemgang opsummeret. Her ses det altså, at der på baggrund af tidligere litteratur og erfaringer er udvalgt og udviklet både skolerettede og skoleunderstøttende indsatser, som vil blive afprøvet i lodtrækningsforsøg i en dansk kontekst.

Tabel 2: Opsummering af litteraturgennemgangen og erfaringernes betydning for Styrket Faglighed.

<table>
<tr><th></th><th>Skolerettede indsatser</th><th>Skoleunderstøttende indsatser</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Hvad ved vi</td><td>Indsatstyperne cooperative learning, feedback og monitorering og særligt tutoring er effektive i forhold til udsatte børns faglighed. Indsatstyperne er afprøvet i lodtrækningsforsøg i særligt USA, men vurderes relativt let at kunne implementeres i Danmark.

Det tyder på, at en tidlig indsats vil have størst gavnlig effekt.</td><td>De skoleunderstøttende indsatser Paired Reading og The Letterbox Club viser lovende resultater i før-eftermålinger.

Det tyder på, at en tidlig indsats vil have størst gavnlig effekt, og at børn, der modtager en forebyggende foranstaltning i hjemmet, kan have gavn af sådanne indsatser ligesom anbragte børn.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Betydning for Styrket Faglighed: De skolerettede og skoleunderstøttende indsatser afprøvet i Styrket Faglighed lægger sig derfor op af disse tidligere indsatser og indsatstyper og vil blive afprøvet over for den anbefalede målgruppe på så tidlige klassetrin som muligt, hvor effekten kan måles.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Hvad ved vi ikke</td><td>Der er ingen viden om effekten af de konkret designede indsatser eller om implementeringen af indsatstyperne i en dansk kontekst.</td><td>Evidensen er usikker, da der er begrænset viden fra lodtrækningsforsøg, og der er ingen viden om effekten og implementeringen af indsatstyperne i en dansk kontekst.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Betydning for Styrket Faglighed: De skolerettede og skoleunderstøttende indsatser i Styrket Faglighed vil derfor blive afprøvet i lodtrækningsforsøg i en dansk kontekst.</td></tr>
</table>

4. Om lodtrækningsforsøg

Både evalueringen af de skolerettede og de skoleunderstøttende indsatser er designet som lodtrækningsforsøg. Et lodtrækningsforsøg indebærer, at det ved lodtrækning bestemmes, hvem der i målgruppen får indsatsen (såkaldt indsatsgruppe), og hvem der ikke får indsatsen (såkaldt kontrolgruppe).

Fordelen ved at trække lod om indsatsen er, at indsats- og kontrolgruppe i udgangspunktet ikke vil være systematisk forskellige på en række faktorer, inden indsatsen sættes i gang. Det eneste, der i princippet vil være forskelligt mellem dem, når der anvendes lodtrækning, er selve indsatsen. Efter indsatsperioden kan de forskelle, der er mellem indsats- og kontrolgruppe, derfor anses kun at skyldes selve indsatsen og ikke andre faktorer. Disse forskelle er derfor et udtryk for effekten af indsatsen. Lodtrækningsforsøg betragtes som guldstandarden, når effekten af indsatser skal undersøges. De konkrete lodtrækningsdesigns gennemgås i beskrivelserne af henholdsvis de skolerettede og skoleunderstøttende indsatser.

5. Skolerettede indsatser

5.1 Beskrivelse af indsatser

De skolerettede indsatser dækker over de to indsatser "Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange" og "Supplerende faglig støtte fra studerende". Målgruppen for de skolerettede indsatser er socioøkonomisk svage børn. Definitionen herpå er børn, hvis forældre udelukkende har gennemført grundskolen eller en gymnasial uddannelse. Derfor implementeres de skolerettede indsatser på skoler, hvor mindst 5 elever i klasserne har forældre med grundskole eller gymnasial uddannelse som højest fuldførte uddannelse. Begge indsatser er afprøvet i 3. og 5. klasse.

Væsentlige karakteristika ved de to indsatser er opsummeret i tabel 3 nedenfor, mens hver indsats beskrives mere detaljeret i de nedenstående afsnit.

Tabel 3: Overblik over karakteristika ved de skolerettede indsatser

	Struktureret elevsamarbejde	Supplerende faglig støtte
Hyppighed	Tre gange om ugen	Tre gange om ugen
Varighed	14 uger	14 uger
Intensitet	45 min	45 min
Deltagere	Hele klassen	Fem elever, der er fagligt udfordrede ift. matematik
Andre deltagere	8. klasse	Lærer- eller pædagogstuderende
Tidspunkt	5./3. klasses dansktimer	Understøttende undervisning
Progressionsmålinger	Hver 4. uge, dansk	Hver 4. uge, matematik
Kursus	Introduktionskursus for læsevejledere og dansklærere 3 timers kursus for 8. klasse	Opkvalificering af tutorer (træningsweekend)

5.1.1 Struktureret elevsamarbejde på tværs af årgange

Struktureret elevsamarbejde er en indsats, som sigter på at forbedre de deltagende elevers læsefaglighed, læsemotivation og trivsel. I indsatsen sammensættes eleverne fra en hel 3. eller 5. klasse i par med eleverne fra en 8. klasse. 8.-klasseeleven agerer læsemakker for den yngre elev over et forløb, der varer 14 uger. Parrene mødes 45 min. to-tre gange om ugen i løbet af de 14 uger. Forløbet er udviklet af Københavns Professionshøjskole.

Forberedelse af forløbet

Som forberedelse til forløbet deltager det tilknyttede personale – læsevejledere, dansklærere og skolebibliotekarer – i et en-dags introduktionskursus, som afholdes af Københavns Professionshøjskole. Herefter bliver 8.-klasseeleverne gennem et tre timers kursus klædt på af læsevejlederen og evt. deres dansklærer til at agere læsemakkere. I denne opkvalificering introduceres 8.-klasseeleverne til deres læsemakkerrolle, de enkelte læsemakkersessioner, feedbackmetoder og sociale strategier for relationsdannelse.

Inden forløbet starter, bliver parrene desuden sammensat. Parrene er i udgangspunktet faste, således at eleverne har den samme makker i løbet af hele indsatsperioden. Det er både 3./5. klassens og 8. klassens dansklærer, der bidrager til sammensætningen af makkerparrene. Dette gøres ud fra følgende anbefalinger (som er oplistet i prioriteret rækkefølge):

- Eleverne matches niveaumæssigt, så de dygtigste læser med de dygtigste, middellæserne læser med middellæserne osv. (f.eks. på baggrund af profiler i de nationale test og/eller resultater fra første progressionsmåling).
- Tosprogede yngre læsemakkere med et begrænset ordforråd læser med etsprogede ældre læsemakkere.
- Der tages særlige hensyn til elever med diagnoser eller andre udfordringer.
- Eleverne matches, så piger læser med piger og drenge læser med drenge.
- Et læsemakkerpar kan bestå af tre elever, hvis det ellers ikke går op.

Struktur for hver makkerlæsningssession

Alle makkerlæsningssessioner følger den samme opbygning. Parrene skal læse i en bog, der enten kan være fakta eller fiktion, hvilket er fastlagt uge for uge. Parrene vælger selv den konkrete bog. I læsningen af bogen benyttes makkerkort, som beskriver, hvad parret skal gøre før, under og efter læsningen. Efter læsningen løser parret sammen en række opgaver. Afslutningsvist skriver parret i en makkerbog, hvad de har arbejdet med på dagens makkerlæsningssession. Strukturen for hver session er således:

- Genlæsning af tidligere bøger
- Læsning af ny tekst med brug af makkerkort
- Ordarbejde: Afkodningsopgave eller sprogforståelsesopgave
- Tekstforståelsesopgave
- Evt. ordspil eller udfordringsopgave
- Evaluering i makkerbog

Supervision af 8.-klasseelever

I løbet af de 14 uger vil 8.-klasseeleverne seks gange modtage supervision af deres dansklærer. Supervisionen har til formål at støtte 8.-klasseeleven i at gennemføre forløbet, og eleverne har mulighed for at dele erfaringer og udfordringer med hinanden. I supervisionen samles der dels op på de foregående sessioner, og dels introduceres der til elementerne i de kommende sessioner. 8.-klasseeleverne afprøver i par konkrete makkerkort og opgaver, som de skal arbejde på sammen med deres makkere fremadrettet, på tekster beregnet til 8.-klasseelever. Herudover får 8.-klasseeleverne på supervisionsgangene redskaber til at skabe et godt og positivt læringsmiljø med fokus på emotionel og faglig support.

Progressionsmålinger

Der gennemføres samlet set 4 progressionsmålinger af 3./5.-klasseelevernes faglige udvikling under indsatsen – første måling gennemføres inden forløbet iværksættes, mens de øvrige tre gennemføres under indsatsforløbet. Progressionsmålingerne er udviklet af VIA University College til formålet. Målingerne har til hensigt at give de yngre elevers dansklærer og eleverne selv et indblik i elevernes fremgang på kort sigt. Herved får dansklæreren aktuel viden om, hvordan den enkelte elev udvikler sig, og der bliver mulighed for at tilrettelægge undervisningen til den enkeltes niveau og behov.

Hver progressionsmåling indeholder 20 opgaver og måler de tre faglige områder, der arbejdes med i læsemakkerforløbet (afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse). Eleverne møder de samme opgavetyper i hver måling, men de enkelte opgaver er forskellige fra gang til gang.

Når eleverne har gennemført målingerne, genereres en rapport på både elev- og klasseniveau, der på overskuelig vis illustrerer resultaterne af målingen i grafisk form. Eleven modtager sin egen rapport og et diplom for at have gennemført målingen, mens dansklæreren modtager den enkelte rapport samt rapporten på

klasseniveau. Det er dansklærerens opgave at bruge og formidle resultaterne af målingerne. Hvis en konkret elev f.eks. har udfordringer med et af de faglige områder, der arbejdes med, kan progressionsmålingen danne udgangspunkt for en refleksion over, hvordan eleven kan få hjælp, så eleven udvikler sig på området. Her har dansklæreren enten mulighed for at give eleven ekstra støtte i den almindelige danskundervisning eller at tilpasse visse elementer i læsemakkerforløbet.

5.1.2 Supplerende faglig støtte fra studerende

Indsatsen "Supplerende faglig støtte fra studerende" er en tutoringindsats, der har til formål at give de deltagende elever et intensivt fagligt løft, så eleverne får bedre forudsætninger for at følge den normale klasseundervisning. Fem elever (pr. deltagende klasse) med faglige udfordringer i matematik deltager i forløbet, som varetages af en tutor, der enten er pædagog- eller lærerstuderende. Der tilknyttes to tutorer til hver femmandsgruppe, og de to tutorer skiftes til at mødes med eleverne (de første gange deltager begge tutorer dog). De fem elever og tutoren mødes tre gange om ugen i 45 min. i løbet af 14 uger. Forløbet ligger i elevernes understøttende undervisning, så eleverne ikke går glip af den almindelige undervisning. Indsatsen er udviklet af Københavns Professionshøjskole.

Forberedelse af forløbet

Som forberedelse til forløbet deltager tutorerne i en træningsweekend, som Københavns Professionshøjskole afholder. I løbet af træningen bliver tutorerne klædt på til at gennemføre forløbet. Tutorerne modtager bl.a. undervisning i selve forløbet, gruppedynamikker, relationsarbejde og konfliktløsning samt i, hvordan man giver korrektiv og formativ feedback til eleverne. Tutorerne afprøver i løbet af weekenden en tutorsession på en gruppe elever.

Klassens matematiklærer modtager ikke undervisning i forløbet. Læreren modtager dog alt vejledningsmaterialet og det øvelsessæt, der arbejdes med i forløbet. Herudover modtager læreren en femminutters introduktionsvideo til indsatsen.

Det er matematiklæreren, der udvælger hvilke fem elever, der deltager i tutoringforløbet. Eleverne skal kunne profitere af forløbet, og det anbefales, at der tages udgangspunkt i følgende udvælgelseskriterier:

- Elever, som er i risiko for ikke at leve op til opmærksomhedspunkterne i matematik.
- Elever, der vil få mest muligt ud af en intensiv indsats.
- Etabler en elevgruppe, der har nogenlunde samme faglige udgangspunkt i matematik.
- Udvælg i udgangspunktet ikke elever med diagnoser, da tutorforløbet ikke fungerer som et specialundervisningstilbud.

Inden forløbet afholder matematiklæreren og tutorerne et opstartsmøde. Formålet med mødet er, at tutorerne får et kendskab til de fem elever og herunder, hvorfor læreren har udvalgt netop disse elever til forløbet. Matematiklæreren præsenterer desuden tutorerne for elevernes resultater i den første progressionsmåling (se afsnittet "Progressionsmålinger" nedenfor). Derudover vil tutorerne blive introduceret til, hvad eleverne arbejder med i øjeblikket i matematikundervisningen, og hvad de vil komme til at arbejde med i den kommende tid. Der er udviklet et dialogpapir til mødet, som der tages udgangspunkt i.

Struktur for tutorsessioner

Der er udarbejdet en manual/vejledning til tutorforløbet, og hver session følger en fast skabelon, hvor der arbejdes med følgende fire elementer:

- Speedregning – med/uden lommeregner: Dette er en opvarmningsøvelse til de næste elementer i tutorsessionen og består af opgaver, der træner tabeller. Der er additions- og subtraktionsopgaver og mulighed for at tilføje multiplikations- og divisionsopgaver. Hver elev bruger en taltavle til at vise sit svar med en markør, f.eks. en centicube. Tutor siger først det korrekte svar højt, når alle elever har lagt deres markør. Eleverne kontrollerer selv deres eget svar. Efter øvelsen tegner eleven en søjle over, hvor mange rigtige svar han/hun har.
- Kategorisering: I dette element får hver elev nogle tekstopgaver (matematiske historier), som de selv læser. Derefter skal eleven kategorisere problemtyperne i tekstopgaverne ud fra fire kategorier, som tutoren har præsenteret på forhånd. Ud fra tekstopgaven skal eleven dernæst opstille en ligning, som han/hun skal løse. Senest fra tutorsession 25 skal tutoren indlægge mere komplekse typer af opgaver under kategorisering, der udfordrer eleverne.
- Samarbejdsøvelser: Her får eleverne en samarbejdsopgave, som de i fællesskab skal løse. Der er forskellige typer af samarbejdsopgaver, som tutoren vælger mellem fra gang til gang. En type samarbejdsopgave er f.eks., at eleverne skal finde løsningen af et ligningssystem, hvor ligningen består af symboler i stedet for bogstaver for de ubekendte.
- Skattekort: De point, som eleven har fået i dagens øvelser, omsættes til skridt på et skattekort, hvor eleven kan vinde rollespilsterninger. Eleven kan her se sin udvikling fra gang til gang.

Dialogmøder mellem tutorer og matematiklærer

Tutorerne og klassens matematiklærer skal samlet set afholde fem dialogmøder i løbet af tutoring-indsatsen. Det første møde er opstartsmødet (se afsnittet "Forberedelse af forløbet" ovenfor), derefter vil der være tre vidensdelingsmøder under forløbet, mens der efter forløbet vil være et evalueringsmøde.

Formålet med vidensdelingsmøderne er, at tutorerne kan få sparring fra klassens matematiklærer omkring tutoringforløbet. Der er udviklet et dialogpapir med en række spørgsmål, som mødet kan tage udgangspunkt i. Med udgangspunkt i papiret kommer tutorerne og læreren omkring elevernes faglige udvikling og trivsel, tutorernes samarbejde med eleverne og sammenhængen mellem tutorindsatsen og elevernes almindelige matematikundervisning. Herudover vil elevernes resultater i progressionsmålingerne (se afsnittet "Progressionsmålinger" nedenfor) være et fast punkt på møderne.

Til det afsluttende dialogmøde (evalueringsmødet) samler tutorerne og læreren op på tutorens erfaringer med eleverne, så disse videregives til læreren. Mødet har til formål at sikre, at forløbet rundes godt af mellem lærer og tutorer, og mødet bruges derfor til en fælles refleksion og vidensdeling omkring forløbet.

Progressionsmålinger

Ligesom i indsatsen "Struktureret elevsamarbejde" gennemføres der i tutoring-indsatsen fire progressionsmålinger af 3./5.-klasseelevernes faglige udvikling under indsatsen (også her gennemføres den første måling, inden forløbet igangsættes). Progressionsmålingerne er udviklet af VIA University College til formålet. Fokus i disse progressionsmålinger er på matematik. Selvom det kun er fem elever pr. klasse, der deltager i tutoringforløbet, er det hele klassen, der deltager i progressionsmålingerne.

I disse progressionsmålinger indgår ligeledes 20 opgaver pr. måling. Det er den samme type af opgaver, der går igen på tværs af målingerne, mens de enkelte opgaver ændrer sig. De færdigheder, opgaverne måler, er udvalgt efter, hvad der arbejdes med i tutoringforløbet samt de overordnede opmærksomhedspunkter i forhold til matematik for det konkrete klassetrin. Progressionsmålingerne måler elevernes færdigheder inden for områderne tal, strategier og måling.

Ligesom ved progressionsmålingerne, der knytter sig til indsatsen "Struktureret elevsamarbejde", modtager både eleven og læreren rapporten med resultaterne af progressionsmålingen. Eleven modtager sine egne resultater og et diplom, mens matematiklæreren modtager elevens resultat samt en rapport på klasseniveau. Matematiklæreren præsenterer resultaterne fra de fem elever, der deltager i tutoringforløbet, i dialogmøderne med tutorerne. Her drøfter tutor og lærer sammen de fem elevers resultater, og de aftaler, hvordan de kan tilrettelægge det videre tutoringforløb og den almindelige matematikundervisning under hensyntagen til elevernes udvikling. Tutorerne har mulighed for at variere sværhedsgraden i tutoringforløbet på forskellig vis, og de har på træningsweekenden samt i vejledningsmaterialet fået beskrevet, hvordan det konkret kan gøres. Matematiklæreren giver de fem elever, der deltager i forløbet, feedback på målingerne og fortæller eleverne, hvad tutor og læreren har aftalt i forhold til det fremadrettede forløb på dialogmøderne.

Da alle elever i klassen (også de, der ikke deltager i tutoringforløbet) gennemfører progressionsmålingerne, har læreren desuden mulighed for at bruge resultaterne af progressionsmålingerne i tilrettelæggelsen af den almindelige matematikundervisning. Matematiklæreren kan desuden vælge at give udvalgte elever feedback på resultaterne af deres målinger.

5.2 Design af evalueringen og evalueringsmetode

Som beskrevet er evalueringen af de skolerettede indsatser tilrettelagt som et lodtrækningsforsøg. De skolerettede indsatser er blevet afprøvet over to forsøgsrunder (én i efteråret 2016 og én i efteråret 2017). I den første forsøgsrunde i efteråret 2016 blev begge af de to skolerettede indsatser afprøvet, mens det kun var den ene af de to indsatser (Struktureret elevsamarbejde), der blev afprøvet i den anden forsøgsrunde i efteråret 2017 (se afsnit 5.3 om styrkeberegninger for årsagerne til dette).

Beskrivelse af lodtrækningsprocedurer

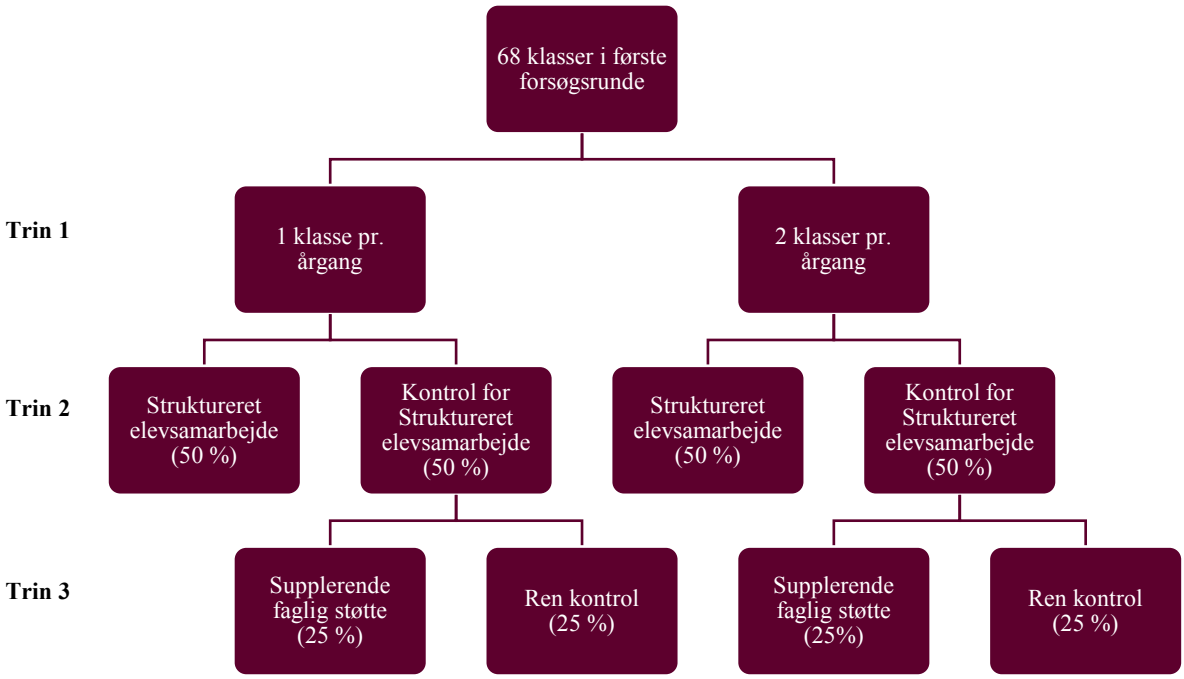
I begge forsøgsrunder gælder, at lodtrækningen for de skolerettede indsatser er blevet foretaget på klasseniveau inden for hver tilmeldte skole.

Lodtrækningen (i første forsøgsrunde) indeholdte tre trin:

1. Først fordeltes skolerne efter, hvor mange klasser de havde tilmeldt, og hvordan de fordelte sig på årgangene.
2. Dernæst blev der trukket lod inden for hver skole om, hvilke klasser der skulle have indsatsen Struktureret elevsamarbejde, og hvilke klasser der ikke skulle have denne indsats. Halvdelen fik indsatsen, og den anden halvdel gjorde ikke. Lodtrækningen inden for hver skole sikrede, at alle skoler modtog en indsats.
3. Til sidst blev der blandt de klasser, der ikke modtog indsatsen Struktureret elevsamarbejde, trukket lod om, hvorvidt de skulle have indsatsen Supplerende faglig støtte eller ingen indsats og dermed udelukkende fungere som kontrolgruppe. Tredje trin blev ikke foretaget i anden forsøgsrunde, da Supplerende faglig støtte ikke blev afprøvet her.

Disse tre trin er illustreret i figur 1 nedenfor. Første trin er illustreret med skoler, der enten har tilmeldt 1 eller 2 klasser pr. årgang, men i lodtrækningen er der også skoler, som har tilmeldt sig med flere klasser.

Figur 1: Oversigt over de tre trin i lodtrækningsproceduren i første forsøgsrunde. Kun de to første trin blev foretaget i anden forsøgsrunde.



I første forsøgsrunde var der to skoler, som kun ønskede at deltage i indsatsen Supplerende faglig støtte, og der er derfor foretaget en separat lodtrækning for disse to skoler. I det følgende er skolen og dens klasse, som blev kontrol for Supplerende faglig støtte, ikke medtaget, da denne ikke kunne være kontrol for Struktureret elevsamarbejde. I analyserne medtages denne klasse dog i kontrolgruppen for Supplerende faglig støtte. Der er derfor i det følgende 68 klasser på 32 skoler i første forsøgsrunde, som der trækkes lod blandt. I dette antal indgår der derfor også skoler, som frafaldt efter lodtrækningen.

Af tabel 4 ses det, at knap halvdelen af de 68 klasser, svarende til 28 klasser, altså fik indsatsen Struktureret elevsamarbejde, og at 40 klasser ikke gjorde. Af disse 40 klasser fik 15 klasser indsatsen Supplerende faglig støtte og 25 klasser blev ren kontrol. De, der enten havde fået Supplerende faglig støtte eller var ren kontrol, altså 40 klasser, fungerede som én kontrolgruppe for Struktureret elevsamarbejde.

Vi vurderede, at indsatsklasserne i Supplerende faglig støtte godt kunne være kontrol for Struktureret elevsamarbejde, da 1) indsatserne rettede sig mod hhv. dansk og matematik, og 2) der var kun en lille gruppe elever i hver klasse som modtog Supplerende faglig støtte, og at der derfor var lille sandsynlighed for, at deltagelsen i Supplerende faglig støtte kunne påvirke disse klassers læsekundskaber i dansk. For Supplerende faglig støtte var det kun eleverne udvalgt af læreren i de rene kontrolklasser, som fungerede som kontrolgruppe for eleverne udvalgt i indsatsklasserne, da de forventedes at have samme faglige udgangspunkt[8].

I anden forsøgsrunde var det kun trin 1 og 2 i lodtrækningen, som blev gennemført, da det kun var indsatsen Struktureret elevsamarbejde, som blev afprøvet i denne forsøgsrunde. Her var der 39 deltagende klasser på 11 skoler. Af tabel 4 ses det, at godt halvdelen af klasserne, svarende til 21 klasser, ved lodtrækning fik tildelt indsatsen Struktureret elevsamarbejde, og at 18 klasser blev ren kontrolgruppe.

[8] Se afsnit 5.1.2 for, hvordan læreren har udvalgt fem elever i klasserne.

Ved at lægge de to forsøgsrunder sammen var der samlet set 49 klasser, som modtog Struktureret elevsamarbejde og 40 klasser, som fungerede som kontrol for Struktureret elevsamarbejde. For Supplerende faglig støtte var der sammenlagt 25 klasser med udvalgte elever, som fungerede som kontrol for de udvalgte elever i de 15 klasser, som modtog Supplerende faglig støtte i første forsøgsrunde.

Tabel 4: Oversigt over lodtrækningsresultat i både første og anden forsøgsrunde opgjort i antal klasser.

	Fase 1 (efterår 2016)	Fase 2 (efterår 2017)	I alt
Struktureret elevsamarbejde	28	21	49
Supplerende faglig støtte	15	0	15
Ren kontrol	25	18	43
Kontrol for Struktureret elevsamarbejde	40	18	58
Antal klasser i alt	68	39	107

5.3 Data – styrkeberegninger

For at være sikre på at have mulighed for at finde en given effekt af de skolerettede indsatser kræves tilstrækkelig statistisk styrke, hvilket indebærer et minimumskrav til antal klasser, som indgår i forsøgene. Derfor har vi foretaget såkaldte styrkeberegninger for at finde dette antal klasser.

For Struktureret elevsamarbejde ønskede vi oprindeligt at fange en minimumeffektstørrelse på 0,2 standardafvigelser, hvilket krævede, at 106 klasser pr. årgang tilmeldte sig, hvoraf 53 klasser pr. årgang skulle modtage indsatsen og resten være kontrolgruppe. For Supplerende faglig støtte var intentionen oprindeligt at kunne fange en minimumeffektstørrelse på 0,25 standardafvigelser, hvilket krævede 140 klasser pr. årgang, hvor 70 klasser pr. årgang skulle modtage indsatsen og resten være kontrolgruppe.

Minimumeffektstørrelserne blev valgt på baggrund af resultater fra tidligere litteratur på området. Minimumeffektstørrelsen for Supplerende faglig støtte blev sat en smule højere, da det blev forventet, at denne indsats havde en større effekt end Struktureret elevsamarbejde, fordi undervisningen blev foretaget af tutorer fremfor 8.-klasseelever. Da Supplerende faglig støtte samtidig er en relativt dyr indsats, understøtter dette også, at indsatsen bør have forholdsvist store effekter, før den udbredes.

Efter tilmeldingen til anden forsøgsrunde reviderede vi nogle elementer i designet:

1. For få tilmeldinger resulterede i, at der i anden forsøgsrunde kun blev gennemført én af de skolerettede indsatser, nemlig Struktureret elevsamarbejde.
2. Det blev besluttet, at kontrolklasserne fra Struktureret elevsamarbejde sammen med kontrolklasserne fra Supplerende faglig støtte skulle fungere som kontrolgruppe for Struktureret elevsamarbejde.
3. Da antallet af tilmeldinger var væsentligt lavere end forventet i begge forsøgsrunder, blev det også besluttet, at effekterne ikke skulle beregnes separat for henholdsvis 3. og 5. klassetrin.

Disse justeringer gav anledning til nye styrkeberegninger ud fra antallet af tilmeldte klasser. Med de tilmeldte klasser er minimumeffektstørrelsen stadig på ca. 0,2 standardafvigelser for Struktureret elevsamarbejde med i alt 92 tilmeldte klasser (49 i indsatsgruppe, 43 i kontrolgruppe) med 20 elever pr. klasse. For Supplerende faglig støtte er minimumeffektstørrelsen på ca. 0,45 standardafvigelser med samlet set 40 tilmeldte klasser (15 i indsatsgruppe, 25 i kontrolgruppe) med 5 elever pr. klasse.

De få tilmeldte klasser i Supplerende faglig støtte medfører en høj minimumeffektstørrelse, som på baggrund af tidligere litteratur og erfaringer ikke vil være forventelig at finde i effektanalyserne. For Struktureret elevsamarbejde medfører en sammenlægning af klasserne i afprøvningsrunde 1 og 2, at vi kan måle den oprindeligt ønskede minimumeffekt af Struktureret elevsamarbejde, dog ikke separat på årgangsniveau.

5.4 Effekter på nationale test og trivsel

Effekterne af de to skolerettede indsatser vil blive undersøgt på baggrund af tre overordnede målinger; de frivillige nationale test i matematik og dansk, læsning, den nationale trivselsmåling i folkeskolen samt Strength and Difficulties Questionaire (SDQ).

Eleverne i 3. klasse blev bedt om at gennemføre den frivillige nationale test i matematik for 3. klasse samt den frivillige nationale test i dansk, læsning for 2. klasse. Eleverne i 5. klasse blev derimod bedt om at gennemføre den frivillige nationale test i matematik for 6. klasse og den frivillige nationale test i dansk, læsning for 6. klasse. Elevernes faglige udbytte af indsatserne måles på baggrund af profilområderne i hhv. dansk, læsning (sprogforståelse, afkodning, tekstforståelse) og matematik (tal og algebra, geometri, matematik i anvendelse og statistik).

Den nationale trivselsmåling i folkeskolen benytter et sæt spørgsmål til børn i 0.-3. klasse og et andet sæt spørgsmål til børn i 4.-9. klasse. De efterfølgende effektanalyser vil kun benytte trivselsmålingerne blandt 4.-9. klasse, eftersom indskolingselever ikke vurderes at have et tilstrækkeligt højt abstraktionsniveau til at give valide svar på spørgsmålene om deres egen trivsel.[9] Samtidig indfanger trivselsmålingen blandt 4.-9. klasse fire centrale trivselsindikatorer[10];

- Faglig trivsel (omhandler elevernes oplevelse af egne faglige evner, koncentrationsevne og problemløsningsevne)
- Social trivsel (omhandler elevernes opfattelse af deres tilhørsforhold til skolen, klassen og fællesskabet, samt tryghed og mobning)
- Støtte og inspiration (omhandler elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse, samt af lærernes hjælp og støtte).
- Ro og orden (omhandler elevernes oplevelse af ro og støj i klassen samt klasseledelse)

Elevernes forældre blev bedt om at besvare det validerede måleredskab Strength and Difficulties Questionaire (SDQ), som indfanger følgende trivselsindikatorer[11];

- Følelsesmæssige symptomer
- Adfærdsmæssige symptomer
- Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder
- Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende
- Sociale styrkesider

En negativ effekt på de fire første faktorer i SDQ er et gunstigt udfald, hvorimod en positiv effekt på sidste faktor er gunstigt.

De skolerettede indsatsers effekt på trivsel vil både blive målt på baggrund af trivselsmålingen og SDQ.

Balance mellem indsats- og kontrolgruppe

For at tjekke, at indsats- og kontrolgruppe er sammenlignelige, inden indsatsen implementeres, har vi udarbejdet en balancetabel for hhv. Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte, der viser, om der er forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe på en række faktorer fra start. Hvis der findes mange

[9] Andersen, SC, Gensowski, M, Ludeke, S, Pedersen, JP (2015): *Evaluering af den nationale trivselsmåling for folkeskoler – og forslag til justeringer*.
[10] Trivselsindikatorerne er udarbejdet af Undervisningsministeriet. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling – Styrelsen for It og Læring (2014/2015): *Metodenotat: Beregning af indikatorer i den nationale trivselsmåling i folkeskolen*.
[11] Det danske SDQ/DAWBA sekretariat: *Hvad er SDQ?*. Lokaliseret den 26. juni 2019 på http://sdq-dawba.dk/sdq/hvad-er-sdq/

signifikante forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe, kan det indikere, at lodtrækningen ikke er vellykket og dermed, at indsats- og kontrolgruppe i udgangspunktet ikke er sammenlignelige.

I balancetabellen for Struktureret elevsamarbejde (bilag A) ses det, at der er signifikante forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe på en række væsentlige faktorer. Der er derfor taget højde for ubalancen for disse faktorer (barnets klassetrin, om testen i dansk, læsning er taget over eller under niveau, tidligere testscore i profilområdet eller tidligere score i trivselsmålingen, og om eleven tog den forudgående obligatoriske test eller trivselsmåling) ved at kontrollere for disse i analyserne.

For Supplerende faglig støtte ses der ingen systematiske forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe i balancetabellen (bilag A).

Frafald og svarprocenter

Frafaldet i de skolerettede indsatser var betydeligt. I tabel 5 ses det, at frafaldet i kontrolgrupperne var størst, hvor hhv. 33 % og 37 % i Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte frafaldt forsøget, efter lodtrækningen var foretaget. Det skal bemærkes, at de frafaldne indgår i effektanalyserne, så længe de har taget de frivillige nationale test, trivselsmålingen eller SDQ alt efter udfald.

Tabel 5: Oversigt over andel frafaldne efter lodtrækning i procent opdelt på indsats og tildelingsgruppe. Procenterne er udregnet på baggrund af begge afprøvningsrunder for Struktureret elevsamarbejde og første afprøvningsrunde for Supplerende faglig støtte.

	Frafald indsatsgruppe	Frafald kontrolgruppe	Frafald i alt
Struktureret elevsamarbejde	29 %	33 %	31 %
Supplerende faglig støtte	15 %	37 %	29 %

I tabel 6 ses en oversigt over svarprocenter for både de obligatoriske nationale test før indsatsen (førmåling) og for de frivillige nationale test efter indsatsen (eftermåling) for hhv. læsning og matematik. Det ses, at svarprocenten er lavest for eftermålingen, hvilket sandsynligvis skyldes, at eftermålingen er frivillig i modsætning til den obligatoriske førmåling. Der er altså kun hhv. 56 % og 51 % af deltagerne i Struktureret elevsamarbejde, der har taget eftermålingen hhv. i læsning og matematik, som er vores udfald i analyserne. Derfor kan vi kun sige noget om effekten af Struktureret elevsamarbejde for 56 % af vores datagrundlag, hvor udfaldet er læsning, og 51 % af vores datagrundlag, hvor udfaldet er matematik. På samme måde kan vi kun sige noget om effekten af Supplerende faglig støtte for hhv. 67 % og 61 % af vores datagrundlag alt efter, om udfaldet er læsning eller matematik. For begge indsatser er svarprocenterne for eftermålingerne altså meget lave, især når det betænkes, at der både har været et stort frafald og et stort antal manglende besvarelser.

Tabel 6: Oversigt over svarprocenter i nationale test i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling		Eftermåling	
Indsats	Tildelings-gruppe	Obligatorisk national test (dansk, læsning)	Obligatorisk national test (mat)	Frivillig national test (dansk, læsning)	Frivillig national test (mat)
Struktureret elevsamarbejde	Indsats	92 %	94 %	58 %	52 %
	Kontrol	88 %	89 %	55 %	51 %
	I alt	90 %	91 %	56 %	51 %
Supplerende faglig støtte	Indsats	98 %	93 %	66 %	60 %
	Kontrol	98 %	94 %	68 %	61 %
	I alt	98 %	93 %	67 %	61 %

Note: Førmåling i matematik er udelukkende baseret på elever i 5. klasse, da der ikke foreligger en førmåling i matematik for elever i 3. klasse.

Det skal bemærkes, at analyserne på de nationale test udelukkende medtager eftermålinger taget fra d. 15. november til og med december i indsatsåret. Selvom indsatserne løb frem til december har vi medtaget børn, der tog testen i sidste halvdel af november, da dette var tilfældet for en betydelig del af børnene. Desuden skal det bemærkes, at 116 ud af 1164 5.-klasseelever har taget den frivillige nationale test i dansk, læsning i 4. klasse i stedet for den frivillige nationale test i dansk, læsning i 6. klasse. Disse er dog medtaget i analyserne.

I tabel 7 ses svarprocenterne for trivselsmålingen blandt 5. klasse før indsatsen (førmåling) og blandt 5. klasse efter indsatsen samt blandt 5. og 3. klasse et år efter første afprøvningsrunde (eftermålinger). Det ses, at der er en lavere svarprocent ved eftermålingerne end førmålingen, men generelt er der en høj svarprocent. I vores effektanalyser kan vi altså sige noget om effekten på trivsel af Struktureret elevsamarbejde for 90 % af de deltagende 5.-klasseelever og for 82 % af 3. og 5.-klasseelever, når trivselsmålingen et år efter første afprøvningsrunde er vores udfald. Tilsvarende kan vi for Supplerende faglig støtte sige noget om effekten på trivsel for 88 % af 5.-klasseeleverne og for 77 % af 3.- og 5.-klasseeleverne et år efter første afprøvningsrunde. De lavere svarprocenter i eftermålingen i sidste kolonne kan skyldes, at det i 2018 blev muligt at få fjernet barnets svar fra trivselsmålingen.

Tabel 7: Oversigt over svarprocenter i trivselsmålinger i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling	Eftermålinger	
Indsats	Tildelingsgruppe	Trivselsmåling 5. klasse	Trivselsmåling 5. klasse	Trivselsmåling 3. og 5. klasse et år efter første runde
Struktureret elevsamarbejde	Indsats	91 %	94 %	84 %
	Kontrol	92 %	88 %	80 %
	I alt	92 %	90 %	82 %
Supplerende faglig støtte	Indsats	98 %	88 %	75 %
	Kontrol	94 %	88 %	78 %
	I alt	95 %	88 %	77 %

Note: Trivselsmålingen for 5. klasse er for Supplerende faglig støtte udelukkende baseret på første afprøvningsrunde, da Supplerende faglig støtte ikke er blevet afprøvet i anden afprøvningsrunde.

I tabel 8 ses svarprocenterne for SDQ-målingen før og efter indsatsperioderne. Svarprocenterne er generelt lave og lavest i eftermålingen.

Tabel 8: Oversigt over svarprocenter i SDQ i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling	Eftermåling
Indsats	Tildelingsgruppe	SDQ	SDQ
Struktureret elevsamarbejde	Indsats	63 %	48 %
	Kontrol	66 %	44 %
	I alt	65 %	46 %
Supplerende faglig støtte	Indsats	69 %	46 %
	Kontrol	65 %	43 %
	I alt	67 %	44 %

Note: SDQ er for Supplerende faglig støtte udelukkende baseret på første afprøvningsrunde, da Supplerende faglig støtte ikke er blevet afprøvet i anden afprøvningsrunde.

Analysestrategi

Effektanalyserne er baseret på lineære regressionsmodeller, hvor udfaldene er profilområderne i læse- eller matematik-testen, trivselsindikatorerne i trivselsmålingen eller trivselsindikatorerne i SDQ-målingen. I modellen er der taget højde for barnets klassetrin, om eleven tog den forudgående obligatoriske test samt tidligere testscore i profilområdet eller tidligere trivselsmålingscore eller SDQ-score, og om eleven tog den forudgående trivsels- eller SDQ-måling alt efter udfald. Vi kontrollerer for tidligere testscore, trivselsmålingscore eller SDQ-score for at reducere den del af variationen, som modellen ikke kan forklare (residualvariationen), hvorved vi burde opnå øget statistisk styrke. Klassetrin medtages i modellen for at kontrollere for de læringsforskelle, der naturligt er mellem 3. og 5. klasse samt for at tage højde for den

ubalance, der er i forhold til klassetrin mellem indsats- og kontrolgruppe. I analyserne tages der også højde for, at indsatsen er foregået på klasseniveau, ved at anvende robuste standardfejl (på klasseniveau).

I analyserne for Struktureret elevsamarbejde, hvor udfaldet er profilområderne i dansk, læsning, er der desuden kontrolleret for, om den frivillige test i dansk, læsning er taget over eller under klassetrinsniveau, for tidligere samlede matematikscore, samt for om eleven tog den forudgående obligatoriske matematiktest, også selvom udfaldet er dansk, læsning, da disse faktorer ikke balancerer mellem indsats- og kontrolgruppe.

Der er desuden foretaget analyser af effekten af indsatserne for undergrupper af elever. I disse analyser undersøges effekter for hhv. drenge og piger, elever i 3. og 5. klasse, børn af mødre *eller* fædre med gymnasium eller folkeskole som højest afsluttede uddannelse, børn hvis familieindkomst er blandt de 20 % laveste, børn hvis mor eller far går ledige samt børn hvis før-SDQ-score er blandt de 25 % dårligste.

For eleverne i første afprøvningsrunde af Struktureret elevsamarbejde undersøges desuden mere langsigtede effekter på den obligatoriske test i dansk, læsning skoleåret efter elevens deltagelse i indsatsen samt på trivselsmålingen et skoleår efter for både 3.- og 5.-klasseelever, hvor også 3. klasse har besvaret trivselsmålingen for 4.-9. klasse.

Alle udfald er standardiseret til middelværdi nul og standardafvigelse 1. Effektstørrelserne måles herved i standardafvigelser. En fordel ved at måle effekterne i standardafvigelser er, at vi kan sammenligne med andre undersøgelser.

Analyser

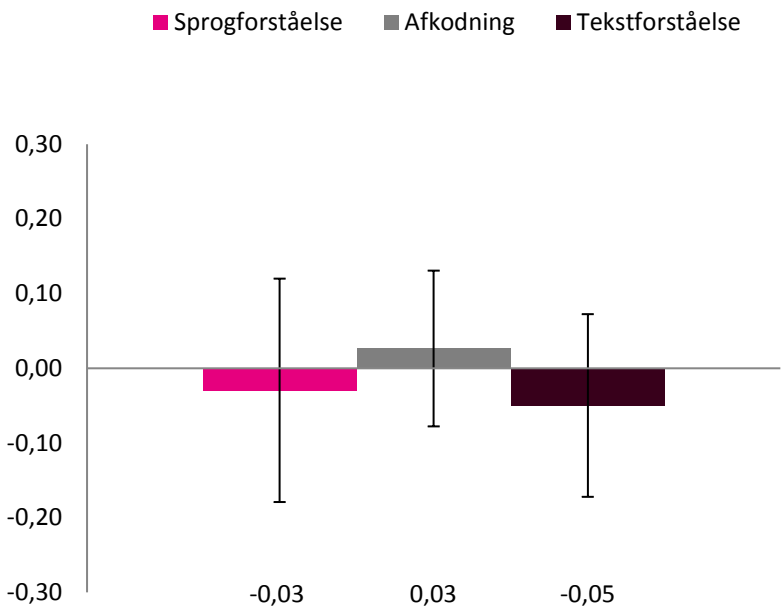
I de efterfølgende afsnit præsenteres effekterne af de skolerettede indsatser. Først præsenteres effekterne på de nationale tests og derefter vises effekterne på hhv. trivsels- og SDQ-målingerne. Resultaterne er vist i grafisk form, hvor søjlerne illustrerer effekten af indsatsen og eventuelle stjerner, der er placeret efter effektstørrelserne, viser, om effekten er statistisk signifikant. Tre stjerner indikerer, at der er mindre end 1 procents sandsynlighed for at finde den pågældende effekt, hvis denne i virkeligheden er tilfældig, mens to stjerner indikerer, at der er mindre end fem procents sandsynlighed og en stjerne, at der er mindre end 10 procents sandsynlighed. Stregerne i søjlerne viser 95 %-konfidensintervaller og dermed det område, som den reelle effekt med 95 procent sandsynlighed ligger indenfor. Resultaterne på de nationale test, der er illustreret nedenfor, er også vist i tabelform i bilag B.

5.4.1 Struktureret elevsamarbejde

Effekter på nationale test

Af figur 2 ses det, at der ikke findes signifikante effekter af indsatsen Struktureret elevsamarbejde på nogen af profilområderne *sprogforståelse*, *afkodning* og *tekstforståelse*. Alle tre effektstørrelser ligger tæt på 0 standardafvigelser. Typiske effektstørrelser for skolerettede indsatser er mellem 0,1 og 0,2 standardafvigelser. At effekterne ikke er statistisk signifikante betyder, at den statistiske usikkerhed er stor for effekterne.

Figur 2: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på den frivillige nationale test i dansk, læsning

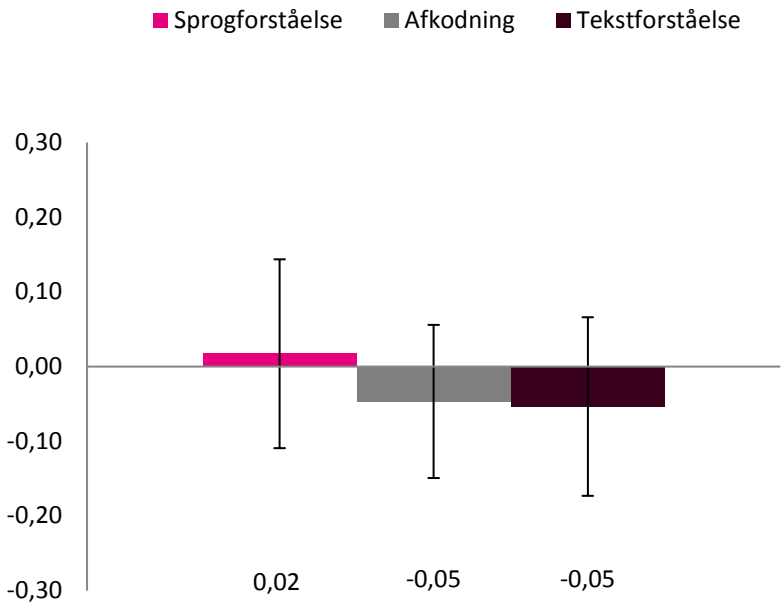


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=1278

Effekterne af indsatsen er også undersøgt for profilområderne i matematik. Her ses heller ingen effekt, hvilket er forventeligt, da indsatsen ikke er målrettet matematik. Desuden er det undersøgt, hvad effekten er på dansk, læsning for undergrupper af eleverne. Heller ikke her sås nogen signifikante effekter for undergrupperne i forhold til de tre profilområder. Disse analyser er derfor ikke afrapporteret.

For eleverne i første afprøvningsrunde var det desuden muligt at undersøge mere langsigtede effekter af indsatsen, da disse elever gik i hhv. 4. og 6. klasse i skoleåret 2017/2018 og dermed gennemførte den obligatoriske nationale test i dansk, læsning i foråret 2018. Af figur 3 ses det, at hvis denne obligatoriske test i dansk, læsning benyttes til at undersøge effekten af indsatsen på de tre profilområder, ses der også ikke-signifikante effektstørrelser på ca. 0.

Figur 3: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på den obligatoriske nationale test i dansk, læsning skoleåret efter første afprøvningsrunde

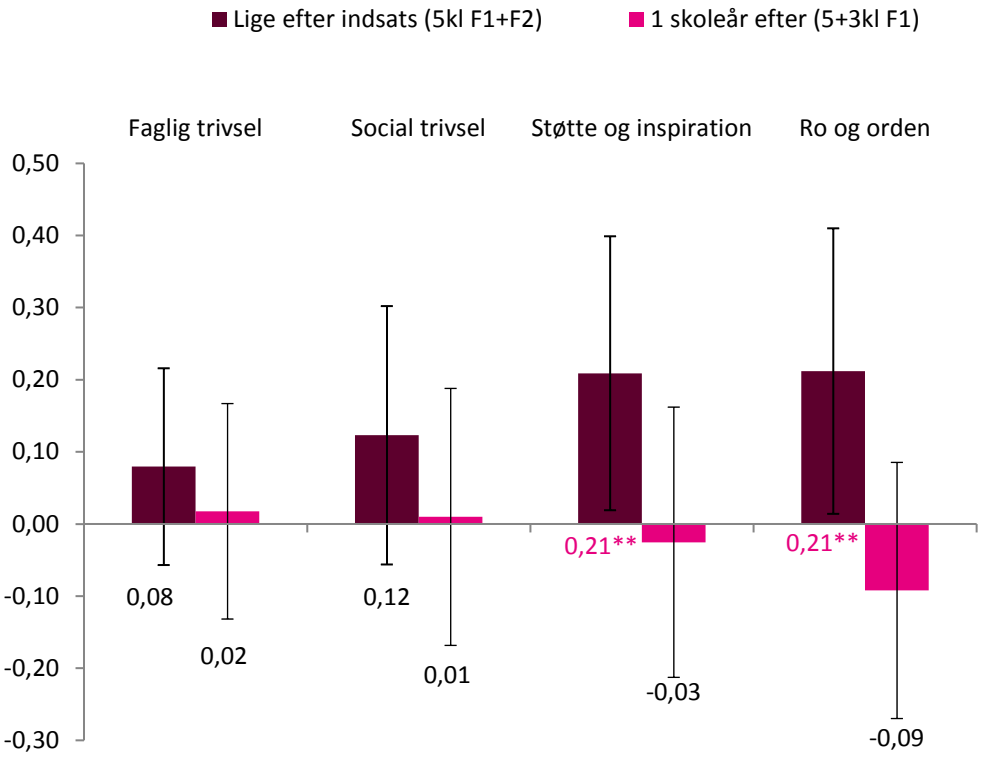


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=1313

Effekter på den nationale trivselsmåling

Af figur 4 ses det, at der er en positiv signifikant effekt af Struktureret elevsamarbejde på trivselsindikatorerne *støtte og inspiration* samt *ro og orden* blandt 5. klasserne lige efter indsatsen med effektestimater på 0,21 standardafvigelser ved begge trivselsindikatorer. Denne effekt varer dog ikke ved et skoleår efter indsatsen i første afprøvningsperiode, da effektstørrelserne her ligger på omkring 0 standardafvigelser.

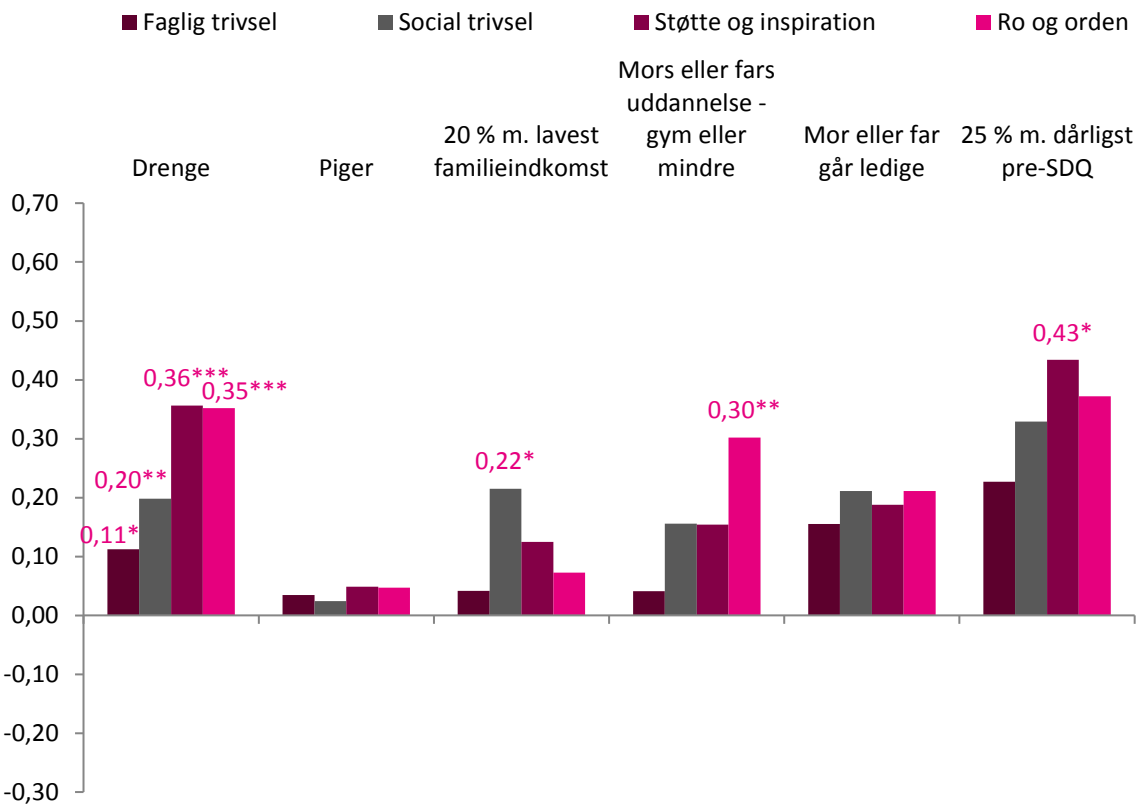
Figur 4: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på den nationale trivselsmåling



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N≅1052. Et skoleår efter, N≅1240

Figur 5 viser effektestimater lige efter indsatsen blandt 5.-klasseelever opdelt på undergrupper. Det ses, at der er en statistisk signifikant effekt på trivselsindikatorerne *social trivsel*, *støtte og inspiration* samt *ro og orden* blandt drenge, men ikke blandt piger. Ligeledes ses en signifikant effekt på *ro og orden* blandt de børn, der har en mor eller en far med en gymnasial uddannelse eller mindre.

Figur 5: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på den nationale trivselsmåling opdelt på undergrupper

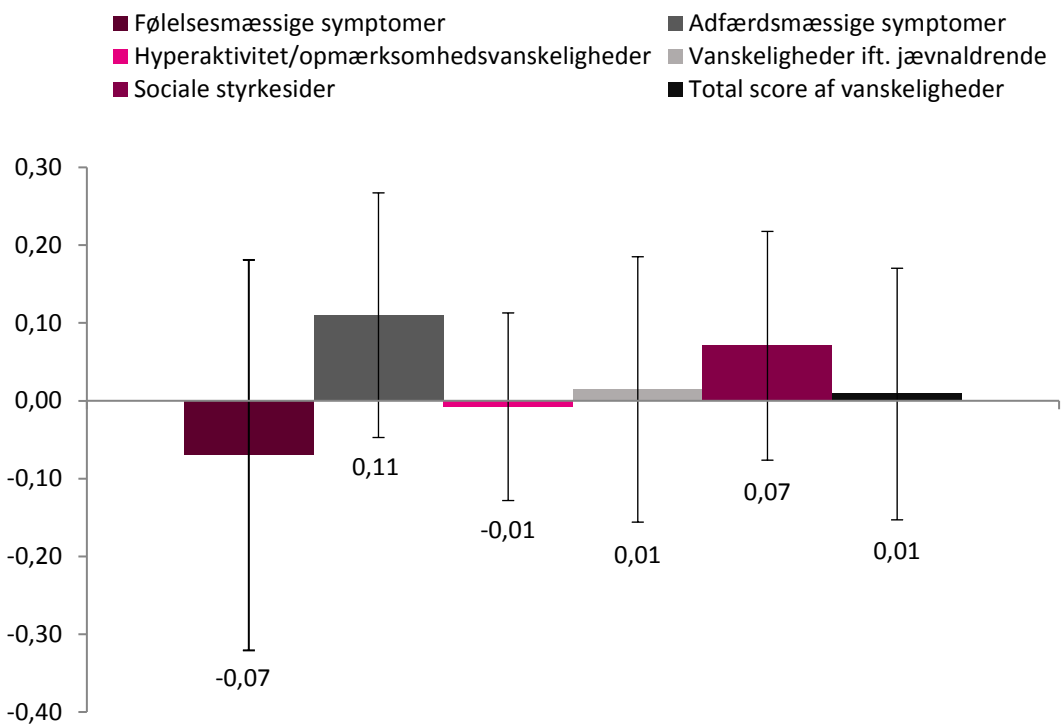


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Dreng, N≅550. Pige, N≅539. Familieindkomst, N≅300. Uddannelse, N≅511. Ledig, N≅291. Pre-SDQ, N=138.

Effekter på SDQ-måling

Figur 6 viser, at der ikke er nogle signifikante effekter af Struktureret elevsamarbejde på de seks SDQ-mål.

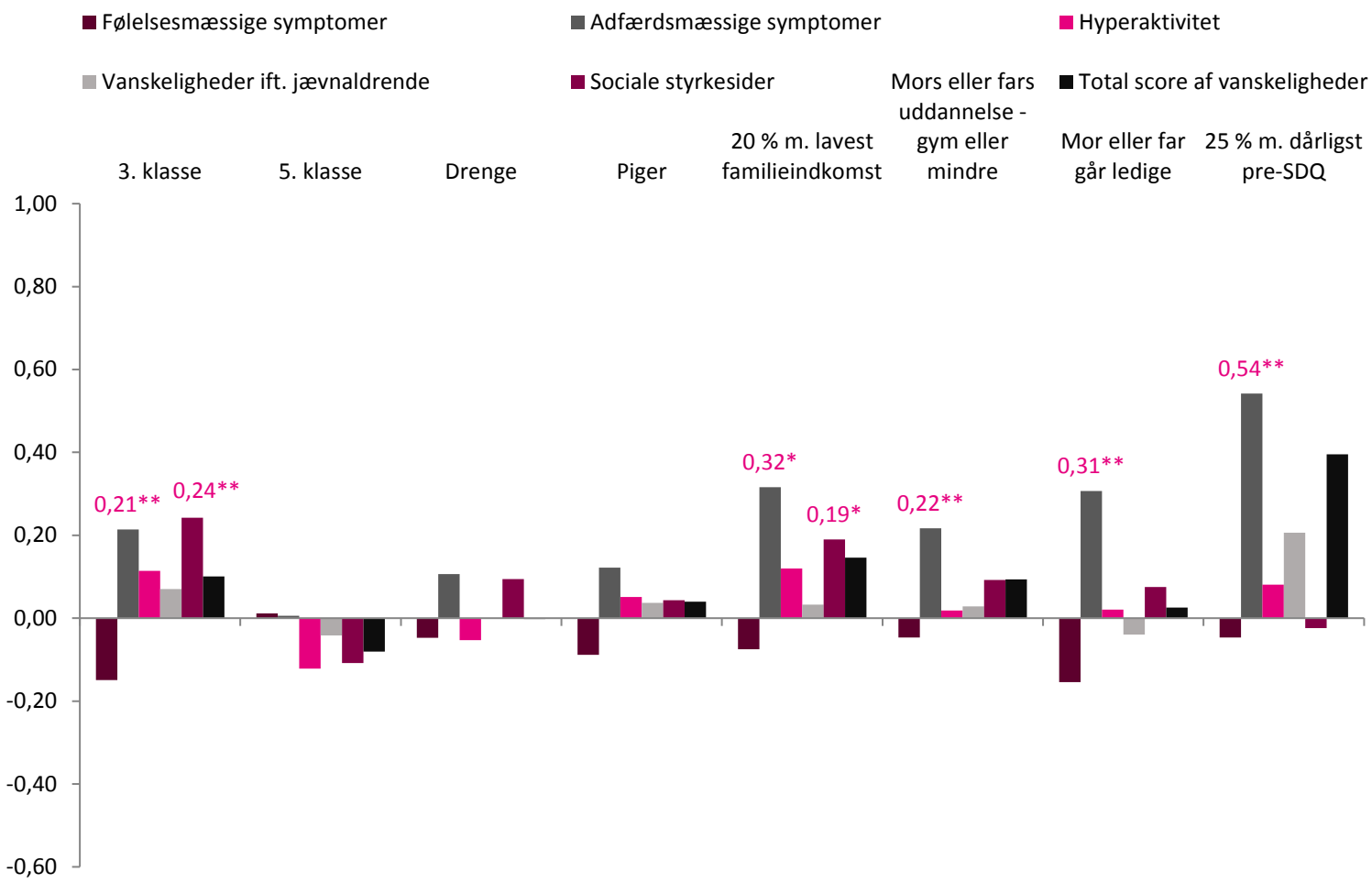
Figur 6: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på SDQ



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=1031

Derimod ses af figur 7 en signifikant gunstig effekt af Struktureret elevsamarbejde på *sociale styrkesider* blandt 3.-klasseelever. Dog ses der signifikante ugunstige effekter på *adfærdsmæssige symptomer* blandt 3.-klasseelever, børn med en mor eller far med en gymnasial uddannelse eller mindre, børn med en mor eller far, der går ledige og blandt børn, der inden indsatsen var blandt de 25 %, der havde dårligst SDQ-score.

Figur 7: Effekten af Struktureret elevsamarbejde på SDQ opdelt på undergrupper



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
3kl, N=523. 5kl, N=522. Dreng, N=541. Pige, N=500. Familieindkomst, N=292.
Uddannelse, N=513. Ledig, N=250. Pre-SDQ, N=202 (N=340 v. Sociale styrkesider)

5.4.2 Supplerende faglig støtte

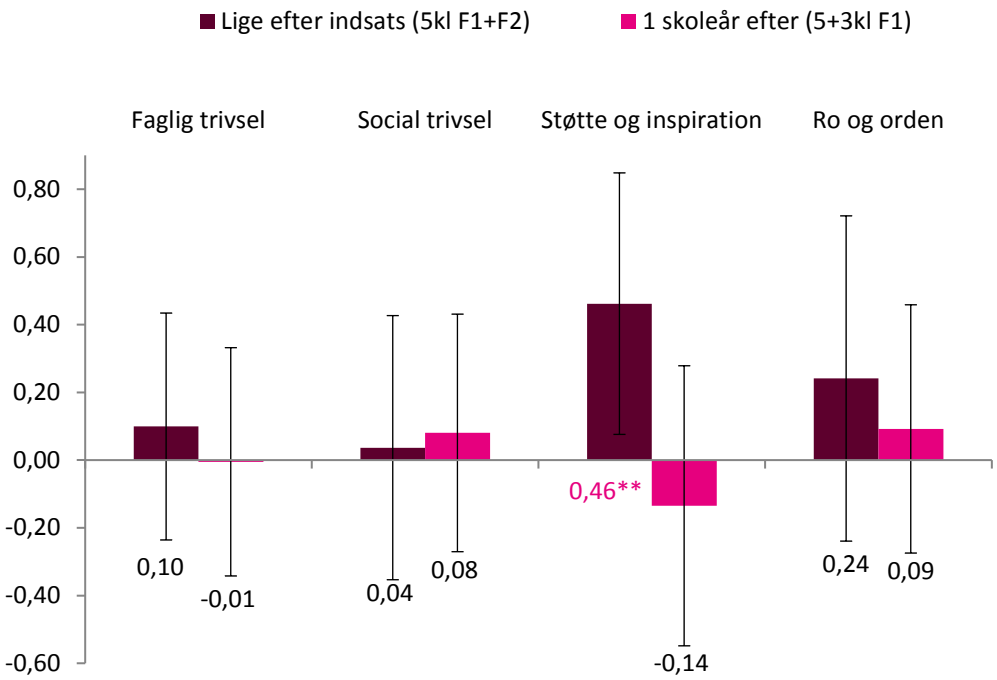
Effekter på nationale test

For Supplerende faglig støtte ses der ingen signifikante effekter på de tre profilområder i matematik. Analyser af undergrupper viste heller ingen signifikante effekter. Disse effektresultater skyldes højst sandsynligt, at der er for få deltagende klasser til at kunne finde en effekt jf. styrkeberegningen i afsnit 5.3. Derfor er disse resultater kun præsenteret i bilag B.

Effekter på den nationale trivselsmåling

Figur 8 viser, at Supplerende faglig støtte har en positiv signifikant effekt på oplevelsen af at få *støtte og inspiration* med en effektstørrelse på 0,46 standardafvigelser. Effekten på *støtte og inspiration* er dog ikke vedvarende, da effektestimatet året efter for hele populationen er negativt og insignifikant (figur 8). Resultaterne af undergruppeanalyserne viste ingen signifikante effekter og er derfor ikke rapporteret.

Figur 8: Effekten af Supplerende faglig støtte på den nationale trivselsmåling

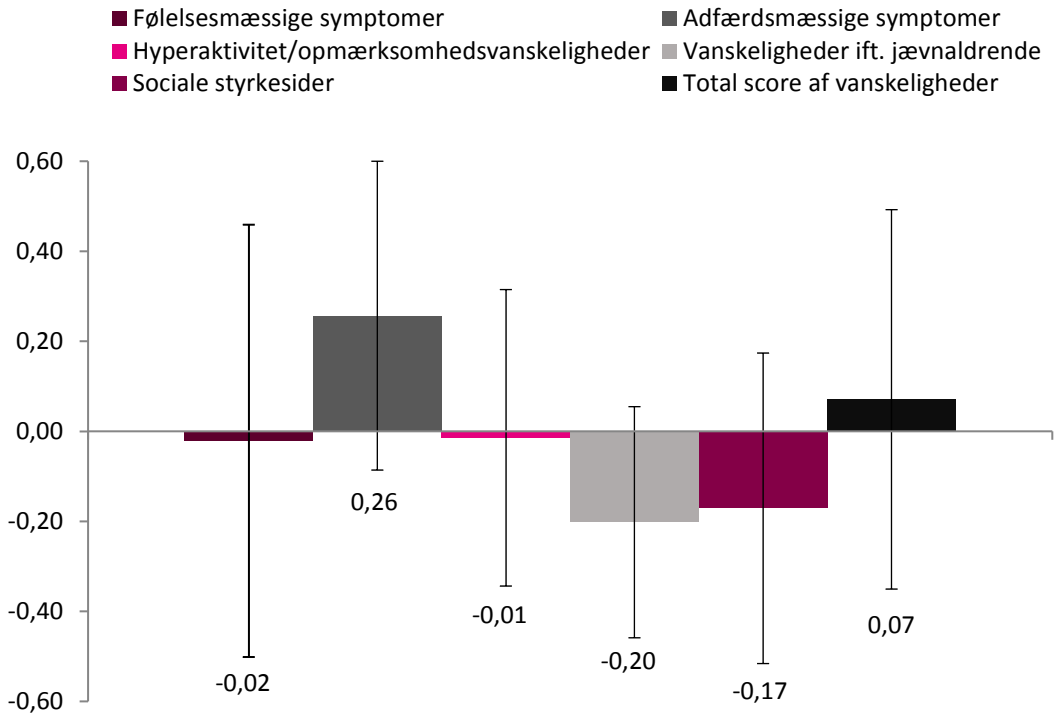


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N≅92. Et skoleår efter, N≅137.

Effekter på SDQ-måling

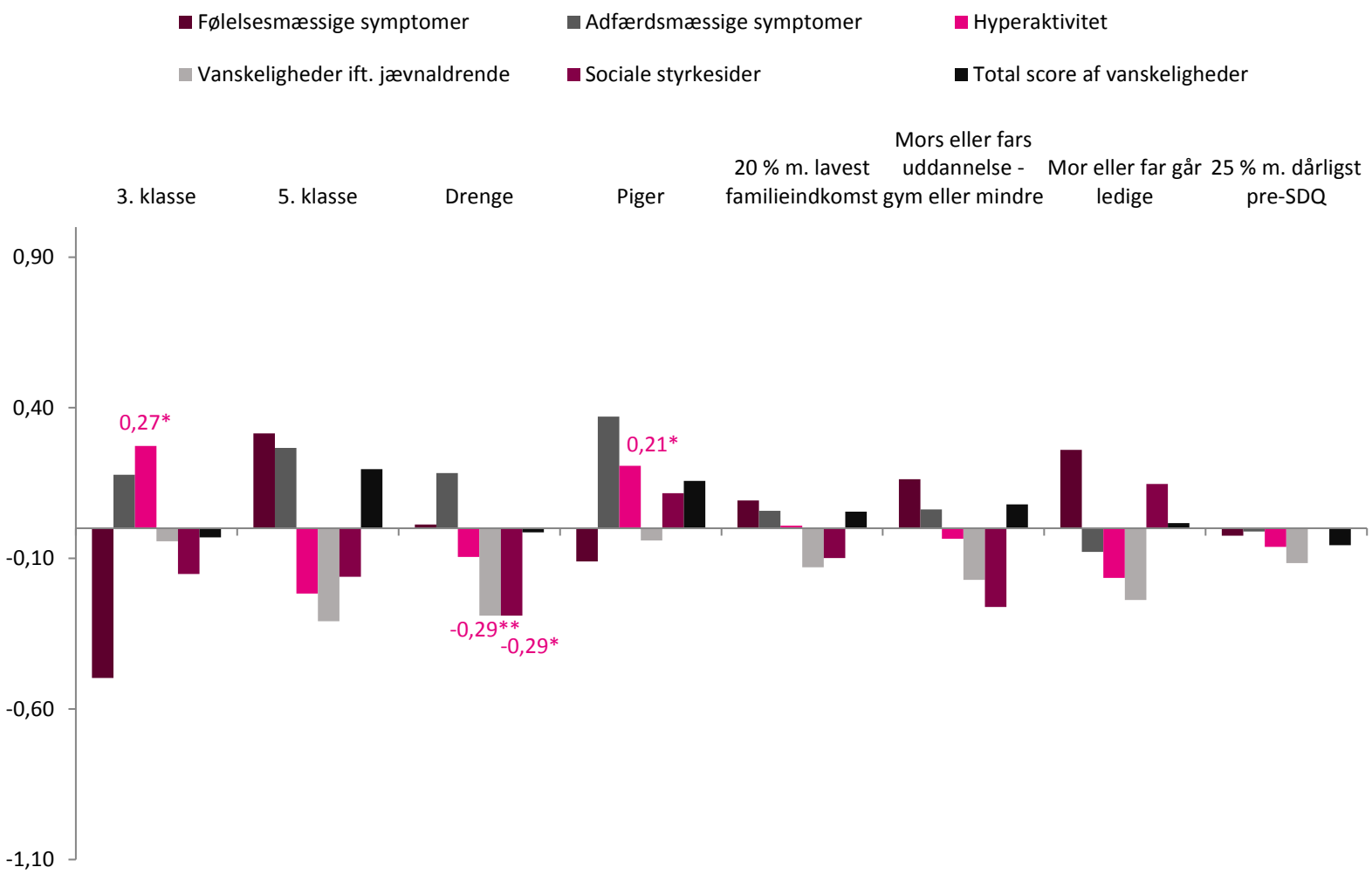
Der ses ingen overordnede signifikante effekter af Supplerende faglig støtte på SDQ-målene (figur 9). Derimod viser undergruppeanalyserne en signifikant gunstig effekt på vanskeligheder ift. jævnaldrende blandt drenge med et effektestimat på -0,29 standardafvigelser (figur 10).

Figur 9: Effekten af Supplerende faglig støtte på SDQ



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=77

Figur 10:Effekten af Supplerende faglig støtte på SDQ opdelt på undergrupper.



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
3kl, N=33. 5kl, N=44. Dreng, N=49. Pige, N=28. Familieindkomst, N=33.
Uddannelse, N=47. Ledig, N=26. Pre-SDQ, N=23 (Resultat om Sociale styrkesider er udeladt pga. for få observationer)

5.4.3 Opsummering af effekter på nationale test og trivsel for de skolerettede indsatser

De skolerettede indsatser Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte lægger sig op af tidligere effektive skolerettede indsatser og indsatstyper og er målrettet mod at forbedre hhv. elevernes dansk- og matematikkundskaber. Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte er ikke blevet evalueret tidligere i en dansk kontekst. Denne rapport finder ved brug af lodtrækningsforsøg, at Struktureret elevsamarbejde hverken har en signifikant effekt på læsning eller matematik, og at der heller ikke ses langsigtede effekter på elevernes læsekundskaber et skoleår efter indsatsens gennemførelse. For få tilmeldinger til de skolerettede indsatser og vanskeligheder ved at finde tutorer resulterede i for få klasser i Supplerende faglig støtte til at kunne måle en effekt på matematik. De fundne effekter var meget små og insignifikante. Derudover var der i begge indsatser et stort frafald efter lodtrækning og lave svarprocenter i de frivillige nationale test, som fungerede som effektmål. Derfor blev effektanalyserne af de nationale test foretaget på et mindre antal elever end tiltænkt. Dette kan være en af årsagerne til, at der ikke sås en effekt af indsatserne på de nationale test. Andre årsager kan være implementeringsmiljøet, eller hvor fidelt indsatserne er blevet implementeret. Dette analyseres senere i indeværende rapport. For begge indsatser fandt vi positive effekter på visse elementer i de nationale trivselsmålinger, som dog ikke ser ud til at vare ved.

5.5 Kvalitativ analyse af de skolerettede indsatser

Der er foretaget to separate kvalitative analyser af Struktureret elevsamarbejde udarbejdet af henholdsvis TrygFondens Børneforskningscenter og Rambøll Management Consulting. Den kvalitative analyse af Trygfondens Børneforskningscenter præsenteres først, hvorefter analysen af Rambøll Management Consulting sammenfattes i hovedtræk.

Der er ikke foretaget en dybdegående kvalitativ analyse af Supplerende faglig støtte, da indsatsen kun blev implementeret i første afprøvningsrunde. Der præsenteres derfor ingen kvalitativ analyse for Supplerende faglig støtte.

5.5.1 Kvalitativ analyse af Struktureret elevsamarbejde udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

Metode

Formålet med denne kvalitative undersøgelse er via observation og gruppeinterview at opnå detaljeret og nuanceret viden om deltagernes oplevelse af deltagelse i projektet, samt om implementeringen af den skolerettede indsats Struktureret elevsamarbejde.

De deltagende skoler blev rekrutteret via mail til skolens kontaktperson. Otte skoler blev kontaktet og to skoler ønskede at deltage i de kvalitative analyser. Begge skoler var beliggende på Sjælland. Den ene skole havde ca. 550 elever, mens den anden var lidt større med ca. 750 elever. Skolernes deltagelse i den kvalitative undersøgelse indebar to gange observationer af en lektion med Struktureret elevsamarbejde. Observationerne blev foretaget fra lektionens start til dens afslutning, hhv. da skolerne var midtvejs i projektet og igen i slutningen af projektet.

I forbindelse med den sidste observation blev der foretaget et semistruktureret interview med de deltagende klasser. Interviewet blev foretaget i klasserne med alle eleverne på samme tid og lydoptaget via diktafon. Deltagerne blev informeret om, at deltagelse i observationer og interviews var frivilligt, og at alt data ville blive behandlet fortroligt og anonymiseret. Observationer og interviews blev foretaget i efteråret 2017. På begge skoler blev Struktureret elevsamarbejde mellem 3. og 8. klasse, samt 5. og 8. klasse observeret, og alle

de fire medvirkende klasser blev efterfølgende interviewet. Efter interviewet blev der ligeledes afholdt et ustruktureret interview med de deltagende lærere.

Det semistrukturerede klasseinterview tog udgangspunkt i en interviewguide. Interviewguidens tema var udvalgt på baggrund af diskussioner i projektgruppen i forhold til, hvad der ønskes viden om. Interviewguiden var centreret omkring tre emner:

1. Evaluering af deltagelse i indsatsen
2. Deltagernes oplevelse af forandring efter deltagelse i indsatsen
3. Implementering af indsatsen.

En nærmere beskrivelse af emner i interviewguiden fremgår af tabel 9. Interviewguiden fungerede som basis for interviewet, men var fleksibel i forhold til rækkefølgen på spørgsmålene, samt med mulighed for at kunne spørge yderligere ind til de udsagn, som interviewpersonerne kom med. Under interviewet blev der fra interviewerens side løbende lavet opsummeringer og fortolkninger på deltagernes udsagn for at få bekræftet, at deltagerne blev forstået korrekt. Lydoptagelserne fra interviewene blev efterfølgende transskriberet. I det transskriberede data er alle deltagerne anonyme og benævnelse af navne eller steder udeladt. Der blev løbende taget noter under observationer, og disse noter blev umiddelbart efter observationsafslutning indskrevet og eventuelt suppleret med yderligere oplevelser fra observationerne. De transskriberede interviews og observationsnoterne blev efterfølgende analyseret og samlet i temaer. Disse temaer vil blive gennemgået i det følgende. Citater fra deltagerne[12] og specifikke observerede hændelser vil løbende blive inddraget for at understøtte beskrivelsen af de enkelte temaer.

Tabel 9: Emner i interviewguide

Evaluering
- Forventning til projektet inden start - Generel tilfredshed med projektet - Specifik tilfredshed med metoder og makkeren - Niveau - Koncentration - Tidsforbrug
Mulige forandringer hos barnet
- Indvirkning på fagligt niveau - Indvirkning på skoletilfredshed - Indvirkning på relationen til makkeren - Indsatsens påvirkning af at gå i skole fremover

Tema 1: Rammen for Struktureret elevsamarbejde

I forhold til planlægning af lektionerne i forhold til klassernes skoleskema rapporterede alle de interviewede lærere, at dette havde været en udfordring. Eleverne nævnte også en frustration over at gå glip af eksempelvis matematik eller idrætstimer over en så lang periode.

En anden frustration, som gik igen, var længden på indsatsen. Generelt udtrykte 8.-klasseeleverne, at det havde været en for lang periode, som indsatsen havde løbet over, og for nogle havde det været svært at finde motivationen i den sidste periode af indsatsen. Dette skyldtes blandt andet, at de fandt aktiviteterne i

[12] For at sikre deltagernes anonymitet er barnets køn og alder ikke opgivet ved citaterne. Af citaterne fremgår der blot om det er barnet (B), lærer (L) eller interviewer (I), som er kommet med de pågældende udsagn.

lektionerne for ensformige. Der var hos de yngre elever en anden opfattelse af indsatsens længde. Hos 5. klasserne udtrykte eleverne ikke samme frustration over længden på indsatsen, men at de glædede sig til at komme tilbage til de fag, som de ellers skulle have haft i lektionerne med Struktureret elevsamarbejde. Hos 3.klasserne var der generelt en større lyst til at skulle fortsætte med indsatsen og flere udtrykte, at de syntes, det var ærgerligt, at det snart stoppede.

Lærerne oplevede generelt også, at der var en nedgang i især de ældre elevers motivation og oplevede også, at deres egen eller kollegernes motivation var dalende. Samtidig nævnte lærerne også, at de havde brugt meget tid på eksempelvis at få printet dokumenter ud, som skulle bruges i indsatsen, en opgave de også så frem til ikke at skulle have længere. Nogle af lærerne nævnte ligeledes, at det havde været rart at være to til at dele den store arbejdsbyrde, som fulgte med deltagelsen i projektet. Et forslag fra læsevejledere, som havde stået for supervisionen af 8.-klasseeleverne, var, at det kunne have været en fordel, hvis klassernes dansklærer blev involveret mere i indsatsen, da de kender eleverne bedre og ikke er eksterne lærere, som kommer ind i klassen. Omvendt udtrykte de, at læsevejledernes fleksibilitet gjorde, at det var nemmere at planlægge eksempelvis supervisionen i de timer, som det var blevet anbefalet.

I forhold til selve længden på lektionerne var der stor forskel på tilbagemeldingen herom. Nogle af eleverne oplevede, at det var for kort tid i forhold til at nå at afslutte alle opgaverne, mens andre oplevede, at der var lang tid, og at de var færdige før tid og derfor bare sad og ventede ind i mellem.

Tema 2: Koncentration og fokus i lektionen

En ting som blev tydeligt fra observationerne var, hvor stor betydning de fysiske rammer havde for det svingende niveau af koncentration, som børnene udviste. De fysiske rammer for selve indsatsen var meget forskellige mellem de to skoler. Hos nogle af klasserne var der eksempelvis plads til, at læsemakkerne kunne sidde enten i klassen eller på et torv, som var placeret lige ved siden af klassen. Det var kun læsemakkerne, som benyttede torvet i lektionen, og der var fra lærernes side besluttet hvilke makkere, der skulle sidde hvor. Dette gjorde, at eleverne ved begge observationer var markant hurtigere til at igangsætte aktiviteten, samtidig med, at der ikke var forstyrrelse fra andre for de elever, som var placeret uden for klasselokalet. Hos andre klasser kunne eleverne ud over klasselokalet også være på skolens bibliotek. Men da biblioteket var placeret i en anden bygning tog det noget mere tid for eleverne at finde en plads, hvor de kunne sidde. Dette skete ind imellem med hjælp fra lærerne. Samtidig var biblioteket i brug af andre klasser, så det var dels ikke muligt at have faste pladser, og dels var der flere forstyrrelser fra de andre elever, som også benyttede biblioteket. En anden relevant faktor i forhold til de fysiske rammer var ligeledes, om det var muligt for læssemakkerne at placere sig tæt på andre makkerpar. Det kunne f.eks. være, at der ved samme bord sad to læsemakkere, hvor de havde placeret sig med de to 8.-klasseelever på samme side af bordet. Det brød nærværet og fokusset for det enkelte makkerpar og gjorde også, at antal forstyrrelser i forhold til koncentrationen steg, da eleverne kom til at interagere med deres klassekammerat i stedet for med makkeren.

En anden faktor, som også kunne have en negativ indvirkning på elevernes koncentration, var 8.-klasseelevernes brug af mobiltelefoner. Da eleverne blev adspurgt om, hvordan mobiltelefonerne blev brugt, fortalte en stor del af de yngre elever, at det blot blev brugt til tidstagning. Men en mindre del fortalte, at den ældre elev tjekkede sin telefon og sociale medier løbende i lektionen. Nogle af de yngre elever blev inddraget i dette f.eks. ved, at der blev vist billeder til den yngre elev. Enkelte af de yngre elever fortalte, at mobiltelefonerne blev brugt som hjælpemiddel i lektionen til opslag af ord, som hverken den yngre eller ældre elev kendte, eller til at finde billeder af ting eller dyr, som blev nævnt i teksterne, og som den yngre elev ikke kendte til.

Koncentrationen var undervejs i lektionen meget skiftende hos de observerede klasser, og generelt steg lydniveauet og uroen hos de enkelte elever undervejs i lektionen. Dette både forårsaget af, at eleverne fremstod mere trætte og umotiverede, som lektionen skred frem, men også at der i takt med skift af opgavetyperne

opstod mere uro. Dette kom især til udtryk efter afslutning på den første opgave, som var læsning, hvorefter der var et skift til en skriveopgave. Nogle af eleverne begyndte at gå rundt til de andre makkerpar for at låne blyanter eller stille spørgsmål. Den øgede uro i løbet af sessionen var hos nogle af makkerne også forårsaget af, at den ældre makker oplevede, at den yngres koncentration var reduceret og derfor opfordrede til bevægelse, inden makkerne skulle fortsætte opgaverne. Adspurgt om dette forklarede de ældre elever, at de havde fået erfaring med, at dette var den bedste strategi for at kunne få afsluttet opgaverne.

Tema 3: Når Struktureret elevsamarbejde lykkes

Ud over de fysiske rammers indvirkning på elevsamarbejdet på de observerede skoler, var der også andre faktorer, som indvirkede på samarbejdet. En af lærerne fortalte, at lærerne omkring klasserne havde brugt meget tid på at sammensætte parrene, og dette oplevede de som værende succesfuldt. Generelt var der hos både lærer og især de yngre elever stor tilfredshed med deltagelsen i projektet.

I: Hvad er godt ved at have en makker?
B: Jeg tror det er bedre end at læreren hele tiden skal gå rundt til 23 børn. Man får meget mere hjælp

B: Det har været rigtigt sjovt fordi at man får hjælp på en anden måde end hvis det er en lærer der sidder og hjælper

B: Jeg synes det er hyggeligt. Man lærer hinanden at kende lidt bedre hen ad vejen. Så føles det ikke rigtigt som om man sidder og har dansk

De yngre elever rapporterede stor tilfredshed med deres relation til den ældre makker og oplevede også, at de efter deltagelse i projektet, i modsætning til tidligere, hilste på de ældre elever, når de mødte dem. Makkernes relation var også et fokus ud fra observationerne, hvor det hos mange af makkerparrene var tydeligt at se en tryghed i deres relation ved, at mange af parrene sad fysisk tæt sammen. Derudover var der en stor hjælpsomhed hos de ældre elever i forhold til at hjælpe de yngre ved svære opgaver bl.a. ved at komme med motiverende bemærkninger og ros, når opgaverne blev klaret.

B: Nogle gange så hvis min læsemakker også kan se at jeg ikke kan klare mere så siger han også så kan vi bare spille spillet

B: Nogle gange når jeg ikke gider at læse eller lave opgaver så laver hun det for mig men så skal jeg stadig være med til det.

De ældre elever fremstod også som faglige rollemodeller, som forklarede de yngre begreber og ord, som var en af deres opgaver. Relationen til makkerne og deres rolle er eksemplificeret i nedenstående notater fra observationer:

Et makkerpar har sat sig på hver sin stol og med en tredje stol som bord, hvor materialet ligger. De sidder helt tæt skulder mod skulder og med hovederne tæt sammen mens de har fokus på et fælles tredje, som er materialet på den tredje stol. Den yngre elev skal svare på spørgsmål. Siger det er svært. Den ældre elev forholder sig i ro. Så svarer den yngre elev på spørgsmålet, hvortil den ældre elev svarer med et højt "YES!!"

Tre elever læser sammen. Der er to yngre elever og en ældre elev. De to yngre elever læser på skift, koncentreret og følger begge med i bogen. Den ældre elev følger med fra den anden side af bordet. De to yngre elever spørger til, hvad en mumie er. De snakker om, at det er sådan nogle, der er i Egypten. Den ældre elev forklarer dem hvad balsamering er.

Tema 4: Når Struktureret elevsamarbejde ikke lykkes

Hos både 8.-klasseeleverne og lærerne på de to skoler blev det fremhævet, at for nogle af 8.-klasseeleverne har udfordringen ved at skulle samarbejde med en yngre makker været for stor. Dette var især et problem for de 8.-klasseelever, som havde en yngre makker med koncentrationsproblemer og meget urolig adfærd. Det var i disse tilfælde et stort arbejde for 8.-klasseeleverne at fastholde de yngre elevers koncentration, og de følte ind i mellem en magtesløshed i forhold til samarbejdet. Dette var også en medvirkende faktor til, at nogle af 8.-klasseeleverne oplevede forløbet som værende alt for langt. Som en af lærerne nævnte, så føltes det paradoksalt, at en 8.-klasseelev skulle håndtere en elev, som lærerne selv havde udfordring med at håndtere. Der var derfor også lavet en aftale om, at nogle af de yngre børn med mere omfattende problemer ikke indgik i forløbet af hensyn til en potentiel makker.

For nogle af eleverne, som var udfordret af at holde koncentrationen, var der et fokus på dette fra lærernes side. Der var derfor hjælp fra lærerne, når eleven blev for urolig som støtte for den ældre makker, hvilket nedenstående note eksemplificerer:

Makkerlæserpar på tre (en ældre elev og to yngre elever). De to yngre elever er urolige, og flytter sig hele tiden rundt på stolene. Snakker om andre ting end læsningen. Lærer (som har været i lokalet siden opstarten) kommer hen til bordet. Lægger en arm rundt om den ene yngre elev (som er mest urolig). Den anden yngre elev begynder at læse højt. Eleven læser meget "hakkende", og den ældre elev hjælper med de fleste ord. Den ældre elev fremstår meget tålmodig og bliver ved at forsøge at fastholde de yngre elevers opmærksomhed til trods for, at de er urolige. Ti min senere: De går i gang med opgaver. Den urolige yngre elev rejser sig fra bordet og går hen mod noget lidt væk. Læreren tager eleven om skuldrene og følger eleven, på en venskabelig måde, tilbage til sin plads. De fortsætter aktiviteten i gruppen.

Generelt er der stor forskel på, hvor involverede lærerne er, mens lektionen finder sted. I nogle af klasserne er lærerne primært til stede i klasselokalet og interagerer meget lidt med eleverne. Andre af lærerne går løbende rundt mellem parrene og interagerer med parrene, eksempelvis hvis der ikke er fokus på aktiviteten, eller hjælper med at finde en bedre plads til makkerne.

En anden faktor, som udfordrede samarbejdet, var 8.-klasseelevernes håndtering af opgaven. Som beskrevet i nedenstående observationsnote, så var relationen mellem makkerparrene ind i mellem udfordret af den adfærd, som 8.-klasseeleverne udviste, især når de brugte deres rolle til at udvise magt over for de yngre elever:

Lektionen er ved at være færdig, og en yngre elev forlader lokalet, hvor de har haft makkerlæsning. Men den ældre makkerlæser kalder (bestemt) på den yngre elev og siger, at eleven skal tage sin bog med. Den yngre elev står og kigger lidt usikkert på makkeren, som siger, at makkeren har givet den yngre elev lektier for, og at det kan den ældre makker bestemme. Den ældre elev siger, at den yngre elev skal læse de kapitler, makkeren har givet for som lektier.

Andre af de yngre elever rapporterede også, at de oplevede, at hvis de havde svært ved at forstå opgaverne, så var det ikke altid muligt for den ældre elev at forklare det til dem. For nogle betød dette, at den ældre elev blot gav dem svarene:

B: Så synes jeg det er lidt svært at nå at forstå det fordi så ender det bare med at ens læsemakker siger "Okay så skal du bare skrive det der"

En anden faktor, som indvirkede på udbyttet, var skift i makker-konstellationerne. Der var nogle tilfælde, hvor især den ældre makker havde massivt skolefravær, og derfor var der tit en yngre makker, som måtte placeres sammen med et andet makkerpar. Dette indvirkede på elevernes tilfredshed med projektet.

I: Har det været sjovt at deltage?
Barnet viser en tommelfinger, som vender nedad
B: Det betyder jeg hele tiden skifter makker
I: Du skifter makker hele tiden? Okay. Så det har ikke været så sjovt når man skifter makker.
B: Nej.

Generelt var der ved hver af de observerede lektioner skift i makkerkonstellationerne pga. fravær hos nogle af eleverne. Dette gjorde, at der måtte omrokeres, og nogle af makkerparrene kom til at bestå af tre elever. Adspurgt om hvordan dette fungerede, oplevede eleverne flere udfordringer ved dette. Det kunne dels være, at det ved to yngre makkere var svært at nå de planlagte aktiviteter, men også at det ved stor niveauforskel på de to yngre makkere, kunne være svært at give dem begge lige meget tid og hjælp. Hvis makkerkonstellationerne i stedet bestod af to ældre elever, oplevede de yngre, at de ældre elevers opmærksomhed ind i mellem blev afbrudt af interaktion i mellem de ældre elever.

B: Min makker vil altid sidde sammen med sine venner. Og så kommer de hele tiden til at snakke. Og så sidder jeg bare og læser og så er det ligesom om de bare sidder og snakker og så læser jeg bare

Omvendt kunne de to ældre elever også være behjælpelig med at holde hinandens fokus, hvilket nedenstående note illustrerer:

Gruppen består af to ældre elever og en yngre elev. Især den ene af de ældre elever kommenterer på, hvad der sker rundt omkring i klassen, hvortil den anden ældre elev i gruppen giver eleven et slag på skulderen/lammer og siger "hey fokus her!". Den ældre makker vender sig rundt og tilbage til sin gruppe, hvor den yngre elev læser videre.

Tema 5: Oplevelse af udbytte af Struktureret elevsamarbejde

Adspurgt om eleverne oplever en ændring i deres faglige niveau bliver dette især nævnt hos 3.-klasseeleverne. De rapporterer her en bedring i deres læseevner, og enkelte nævner også, at dette også er forældrenes oplevelse. Adspurgt svarer 8.-klasseeleverne også, at de oplever en bedring hos især de yngste elever i forhold til elevernes læseevne siden opstart af projektet. Nogle af 8.-klasseeleverne synes, det var givende med repetitionen ved at skulle læse med de yngre elever. Hos nogle af lærerne var der generelt en oplevelse af, at 8.-klasseeleverne også havde fået et fagligt udbytte af at deltage.

En anden faktor, som blev nævnt af flere af 8.-klasseeleverne, var, at det var givende at opleve det ansvar, som de fik ved deltagelse i projektet. En af eleverne beskrev det sådan:

I: Har I fået noget ud af det?
B: Sådan lidt mere ansvarlighed
I: Ja
B: Sådan lidt mere at man er ansvarlig for at denne her person lærer noget

5.5.2 Opsummering af Struktureret Elevsamarbejde på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

Analysen af observationerne og interviewene på de to skoler kan ikke med sikkerhed generaliseres til resten af de deltagende skoler. Dog kan analysen pege i retningen af centrale forhold for alle skoler, hvad angår skolernes oplevelser og implementeringen af Struktureret elevsamarbejde.

Der var generelt tilfredshed med deltagelse i projektet hos de observerede skoler. Dette gjaldt både for lærere og elever. Længden på indsatsen blev dog vurderet for omfattende, og motivationen var derfor dalende hos især de ældre elever i løbet af indsatsperioden. Der var flere forskellige faktorer, som i analysen fremstod som centrale i forhold til at støtte og fastholde makkerparrenes koncentration på aktiviteterne. En af disse faktorer var de fysiske rammer. Der var markant forskel på, hvor hurtigt makkerne kom i gang med opgaverne alt efter, hvor langt de skulle gå for at finde en plads, hvor de kunne sidde, men også om der allerede på forhånd var aftale om faste pladser. Derudover var der stor forskel på koncentrationen hos de makkerpar, som var placeret i lokaler, hvor andre elever også var, eksempelvis på et skolebibliotek. Andre forstyrrende elementer, som tog fokus fra aktiviteterne, var de ældre elevers brug af mobiltelefon og så interaktion med klassekammeraterne undervejs. Dette skete, enten fordi parrene havde placeret sig tæt sammen, eller fordi der var tre personer i en makkerkonstellation.

Ud over de fysiske rammer var der også andre faktorer, som udfordrede relationen mellem makkerne i nogle tilfælde. Dette var bl.a. meget urolig og uopmærksom adfærd hos de nogle af de yngre makkere, som gjorde det svært for de ældre elever at håndtere dem og lave aktiviteterne med dem. Omvendt var der også nogle af de ældre elever, som havde svært ved at interagere hensigtsmæssigt med de yngre elever eller holde fokus på opgaven.

De yngre elever udtrykte tilfredshed med deres makker og oplevede dem som faglige rollemodeller, som var både hjælpsomme og motiverende. Det fremgik af observationerne, at der i mange af makkerkonstellationerne var en stor tryghed i relationen, og eleverne rapporterede også, at de nu hilste på 8.-klasseeleverne, hvilket de ikke gjorde før indsatsens start. Især 3.-klasseeleverne ville gerne fortsætte med interventionen. Flere af eleverne i de interviewede 3. klasser rapporterede bedring i deres læseevner, og flere 8.-klasseelever oplevede også en bedring hos særligt de yngste elever i forhold til læseevne. Samtidig udtrykte flere af de interviewede 8.-klasseelever, at det havde været givende at være ansvarlig over for en yngre elev.

5.5.3 Kvalitativ analyse af Struktureret elevsamarbejde udarbejdet af Rambøll Management Consulting

I det følgende sammenfattes metoderne og hovedfundene i Rambøll Management Consulting's kvalitative analyse af Struktureret elevsamarbejde.

Metode

Formålet var at afdække implementeringen af Struktureret elevsamarbejde og få indblik i personalets, elevernes og forældrenes vurdering af indsatsen. Der blev gennemført tre casebesøg af en dags varighed på tre forskellige skoler i efteråret 2016. Som led i casebesøgene blev der gennemført en række semistrukturerede enkelt- og fokusgruppeinterviews. Interviewene blev gennemført med afsæt i interviewguides, som blev udarbejdet på baggrund af indsigterne fra pilotafprøvningen af Struktureret elevsamarbejde.

I alt blev følgende interviews gennemført:

- 1 fokusgruppeinterview med elever i 3. klasse
- 2 fokusgruppeinterviews med elever i 5. klasse

- 3 fokusgruppeinterviews med elever i 8. klasse
- 3 fokusgruppeinterviews med lærere og læsevejledere
- 2 interviews med skoleledere
- 3 interviews med forældre til 3. og 5. klasseelever
- 2 observationer af læsemakkersessioner

Resultater

I det følgende sammenfattes resultaterne af analysen i udbyttet af Struktureret elevsamarbejde, udfordringer ved indsatsen samt drivkræfter og barrierer for succesfuld implementering af indsatsen.

Udbytte og udfordringer ved Struktureret Elevsamarbejde

Både elever, lærere og ledere vurderer, at eleverne opnår et positivt udbytte af indsatsen. Ca. halvdelen af de interviewede 3.- og 5.-klasseeleverne vurderer, at de er blevet bedre til at koncentrere sig, at læse og at læse tydeligere, når de læser højt. Eleverne giver også udtryk for, at det er sjovt at have en læsemakker, og at de er glade for deres læsemakker, som har taget godt imod dem og er tålmodig over for dem. Eleverne er også glade for, at de i læsemakkersessionerne kan få mere hjælp, end de kan i klassen, fordi 8.-klasseeleven kun skal koncentrere sig om én elev og ikke en hel klasse. Forældrene oplever også, at indsatsen påvirker læselysten blandt børnene positivt. Ifølge lærerne har 3.- og 5.-klasseeleverne opnået bedre læseforståelse, hvilket bl.a. skyldes læsekortene. Ifølge progressionsmålingerne kan lærerne se, at det særligt er de svage læsere, der har haft udbytte af indsatsen. Det er dog lærernes opfattelse, at også de fagligt dygtige elever i 3. og 5. klasse har haft et positivt fagligt udbytte. Et par af lærerne vurderer dog, at de fagligt svageste og stærkeste ikke rigtig har rykket sig. Lærerne fremhæver også det sociale udbytte af, at indsatsen går på tværs af årgange, hvor flere elever oplever at blive venner med læsemakkeren. Desuden har 3.- og 5.-klasseeleverne fået en følelse af at blive anerkendt og set af en ældre elev.

Lærerne giver udtryk for, at skemalægningen har været en udfordring, da skemaerne skal parallelinddeles mellem 3./5. og 8. klasse, og at det har været svært at få til at gå op. To af de besøgte skoler bruger den understøttende undervisning til at afholde læsemakkersessionerne, dog anvender en enkelt skole dansktimer. Dette har medført bekymring blandt forældrene i forhold til, at eleverne i 8. klasse går glip af for meget danskundervisning. En anden udfordring er, at både lærere og elever mener, at indsatsen er langstrakt. Eleverne fra alle tre klassetrin fortæller, at det med tiden er blevet kedeligt at have en læsemakker, og at læsemakkersessionerne er ensformige. Nogle elever ønsker dog, at indsatsen fortsatte, men flere af 8.-klasseeleverne udtrykker, at de føler, de spilder deres egen tid, fordi de ikke bliver udfordret eller dygtigere. 8.-klasseleverne oplever også, at læsemakkeren har svært ved at koncentrere sig.

Grobund for succesfuld implementering

En central drivkraft for god implementering er, at skolerne har god tid til planlægning af indsatsen samt inddrager lærere og læsevejledere allerede i planlægningen. Ifølge skolerne er materialet til indsatsen gennemarbejdet, og det mindsker lærernes og læsevejledernes forberedelse til læsemakkersessionerne, hvilket er positivt for implementeringen af indsatsen. Derudover er lærernes og læsevejledernes motivation og engagement for indsatsen en væsentlig drivkraft, da disse er de primære medarbejdere, der er tilknyttet indsatsen.

Som nævnt er det en udfordring og barriere for indsatsen, at 8. klassernes engagement og motivation er dalende gennem indsatsen, og at dette muligvis skyldes indsatsens længde. En barriere for succesfuld implementering er derudover problemer med at stille den nødvendige litteratur til rådighed, hvilket flere skoler har oplevet. Ovenstående er opsummeret i tabel 10.

Tabel 10: Drivkræfter og barrierer for implementering af struktureret elevsamarbejde

Drivkræfter	Barrierer
• Inddragelse af lærerne tidligt i processen • Materialets kvalitet • Lærere og læsevejlederes motivation og engagement	• Mental træthed blandt 8.-klasseelever • Indsatsens længde • At sikre den nødvendige litteratur

5.6 Betydning af fidelitet og implementeringsmiljø for effekten på nationale test

Lærerne til 3. og 5. klasser i indsatsgruppen i Struktureret elevsamarbejde har efter indsatsen besvaret en survey om fideliteten af indsatsen – det vil sige, hvor godt indsatsen er blevet implementeret efter hensigten. 65 % af eleverne i indsatsgruppen har information om lærerbesvarelserne om fideliteten. Før indsatsen har lærerne til både indsats- og kontrolklasser samt eleverne også besvaret en survey om implementeringsmiljøet. 65 % af eleverne i både indsats- og kontrolgruppe har information om lærerbesvarelserne om implementeringsmiljøet, og 61 % af eleverne i både indsats- og kontrolgruppe har besvaret elevspørgsmål om implementeringsmiljøet.

Vi har fra disse surveys udvalgt centrale spørgsmål, som kan have betydning for Struktureret elevsamarbejdes effekt på dansk, læsning samt udvalgt spørgsmål på baggrund af udfordringer adresseret i ovenstående kvalitative analyse, som omhandler væsentlige faktorer for succesfuld implementering af Struktureret elevsamarbejde. Desuden er der kun udvalgt spørgsmål, som har bred variation i besvarelserne, f.eks. at der både er lærere, der er enige og uenige med et udsagn. Disse spørgsmål bruger vi til at undersøge, om der er særlige karakteristika ved implementeringen af indsatsen eller implementeringsmiljøet, som har betydning for effekten af Struktureret elevsamarbejde på den nationale test i dansk, læsning.

I disse analyser er udfaldet hver af de tre profilområder i dansk, læsning (sprogforståelse, afkodning, tekstforståelse). I analyserne benytter vi samme analysemodel som i hovedeffektanalysen beskrevet under "Analysestrategi" i afsnit 5.4, men vi inddrager også et interaktionsled, hvor fidelitets-/implementeringsmiljøspørgsmålet indgår, hvilket angiver den estimerede effekts sammenhæng med dette spørgsmål. Fidelitets-/implementeringsmiljøspørgsmålet behandler vi som en kontinuert variabel. I analyserne har vi desuden kontrolleret for, om de adspurgte har besvaret spørgsmålet eller ej. I analyserne, hvor implementeringsmiljøspørgsmål inddrages, har vi også kontrolleret for selve implementeringsmiljøspørgsmålet, da både indsats- og kontrolgruppe blev bedt om at besvare surveyen med implementeringsmiljøspørgsmål.

5.6.1 Struktureret elevsamarbejde

Af tabel 11 ses resultaterne af analyserne, der inddrager spørgsmål om fidelitet. Det ses, at der ikke er nogen signifikante effektstørrelser. Derfor tyder det på, at de karakteristika, der ses i spørgsmålene/udsagnene i tabellen, ikke har haft nogen synlig betydning for effekten af Struktureret elevsamarbejde på de tre profilområder i dansk, læsning. Der er en tendens til, at større ugentlig dosis og koncentrationsevne øger effekten, men sammenhængen er ikke statistisk signifikant på 5%-niveau. Endvidere er der en tendens til, at udfordringer i forbindelse med sessionerne reducerer effekten.

På baggrund af disse resultater ser det altså ud til, at udfordringer som bl.a. skemalægning og koncentration, som ellers blev fremhævet i den kvalitative analyse, ikke har nogen signifikant betydning for effekten af Struktureret elevsamarbejde på dansk, læsning på 5% signifikansniveau.

Tabel 111: Fidelitets-aspekter som mediator for effekten i Struktureret elevsamarbejde

Spørgsmål/Udsagn	**Sprogforståelse** (SE i parentes)	**Afkodning** (SE i parentes)	**Tekstforståelse** (SE i parentes)
Det er udfordrende at skemalægge elevsamarbejdet, så det passer ind i elevernes øvrige undervisning.[a]	0,04 (0,06)	-0,04 (0,04)	0,04 (0,07)
Hvor mange læsemakkersessioner har eleverne typisk om ugen?[b]	0,30* (0,16)	0,12 (0,13)	-0,03 (0,15)
Hvor meget tid har I brugt på undervisningen af læsemakkerne? (I klokketimer?)[c]	-0,02 (0,05)	-0,04 (0,04)	-0,09 (0,05)
Der har været udfordringer i forbindelse med læsesmakkersessionerne.[a]	-0,004 (0,07)	-0,07* (0,04)	0,007 (0,06)
Elevparrene kan typisk koncentrere sig i hele læsermakkersessionen.[a]	0,09 (0,12)	0,13* (0,08)	0,13 (0,09)

[a]1=Meget uenig, 5=Meget enig
[b]1=Færre end 1 om ugen, 5= Flere end 3 om ugen
[c]1=Under 1 timer, 5=Over 3 timer
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

Tabel 12 viser resultaterne af analyserne, hvor implementeringsmiljøspørgsmålene indgår. Det ses, at effekten af Struktureret elevsamarbejde er signifikant større på sprogforståelse jo mere enig lærerne er i, at der på deres skole er et stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft.

Derudover har det en signifikant betydning for effekten på afkodning, hvis lærerne i højere grad har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever.

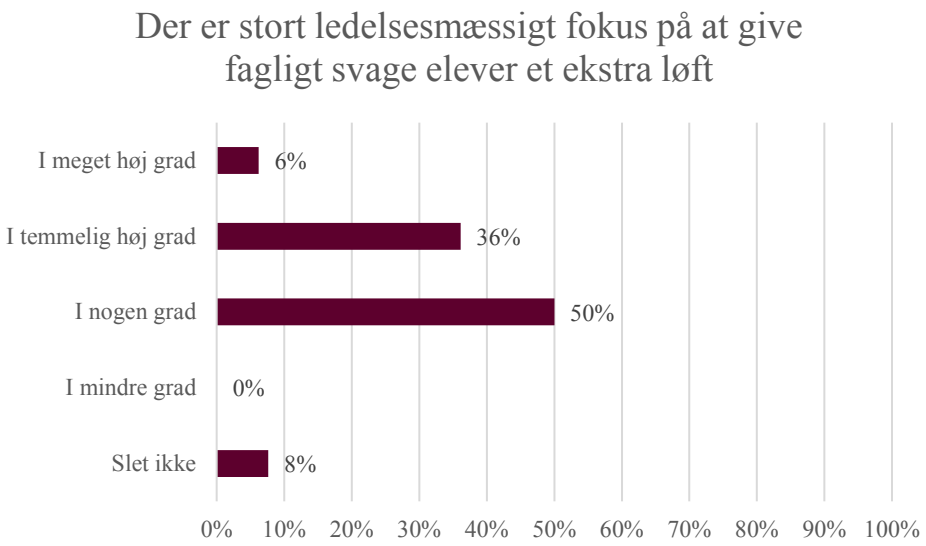
Tabel 12: Aspekter ved implementeringsmiljøet som mediator for effekten i Struktureret elevsamarbejde

Spørgsmål/Udsagn	**Sprogforståelse** (SE i parentes)	**Afkodning** (SE i parentes)	**Tekstforståelse** (SE i parentes)
Besvaret af elev			
Jeg kan godt lide at lære dansk.[a]	-0,07 (0,06)	<0,01 (0,05)	-0,04 (0,06)
Besvaret af lærer			
Der er stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft.[b]	0,17** (0,08)	0,03 (0,06)	-0,03 (0,06)
Jeg er meget motiveret for at arbejde med indsatsen for fagligt svage elever.[b]	0,10 (0,08)	0,002 (0,05)	0,03 (0,05)
Jeg har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever.[b]	0,22* (0,13)	0,16** (0,06)	0,03 (0,08)
Jeg har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, men denne person har ikke særligt fokus på fagligt svage elever.[b]	0,24* (0,12)	0,13* (0,07)	0,10 (0,06)
Jeg har tilknyttet en pædagog i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever.[b]	0,09 (0,17)	-0,006 (0,09)	-0,10 (0,10)
Jeg har tilknyttet en pædagog i den almindelige undervisning, men pædagogen har ikke særligt fokus på fagligt svage elever.[b]	0,19 (0,14)	-0,06 (0,06)	-0,05 (0,06)

[a]1=Meget enig, 5=Meget uenig
[b]1=Slet ikke, 5=I meget høj grad
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

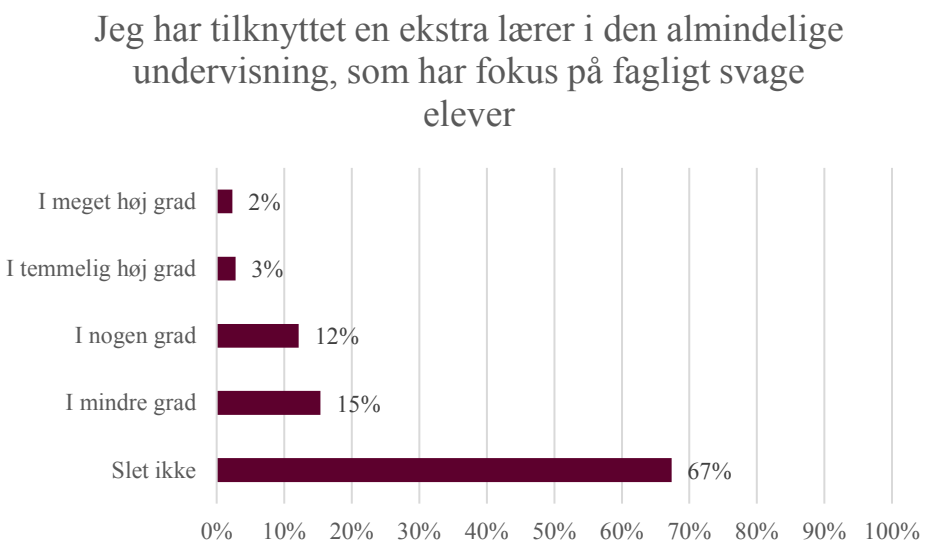
Af figur 11 ses det, at omkring 40 % af eleverne i indsatsgruppen har en lærer, som i temmelig høj grad eller meget høj grad mener, at der er stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft. Der er dermed en stor andel på ca. 60 % af eleverne, der har en lærer, som kun i nogen grad eller slet ikke mener dette. Dette kan være årsag til, at vi ikke finder en effekt på *sprogforståelse* i hovedanalysen i afsnit 5.4.1, eftersom ovenstående resultater viser, at effekten på *sprogforståelse* er signifikant højere, jo mere enige lærerne er i udsagnet om det ledelsesmæssige fokus.

Figur 11: Svarfordeling blandt elever til lærere, der har svaret på implementeringsmiljø-udsagnet "Der er stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft"



Figur 12 viser tilsvarende, at hele 67 % i indsatsgruppen slet ikke har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever. Dette kan være årsag til, at vi ikke finder nogen effekt i hovedanalysen, eftersom ovenstående resultater viser, at det har en signifikant betydning for effekten på afkodning, hvis lærerne i højere grad har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever.

Figur 12: Svarfordeling blandt elever til lærere, der har svaret på implementeringsmiljø-udsagnet "Jeg har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever"



I den kvalitative analyse er den ledelsesmæssige opbakning og erfaringer med at have tilknyttet en ekstra lærer ikke direkte blevet undersøgt. Der er derfor ingen fund i den kvalitative analyse, som kan understøtte disse resultater.

5.7 Sammenfatning af Skolerettede indsatser på baggrund af effektanalyser og kvalitative analyser

Vi finder generelt meget få signifikante effekter af de skolerettede indsatser, især på de faglige resultater i dansk, læsning. Der findes få positive effekter på visse aspekter af elevernes trivsel. Dette gælder trivselsindikatoren støtte og inspiration for både Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte. Der er blevet foretaget en kvalitativ analyse af Struktureret elevsamarbejde, som kan pege på mulige årsager til effekterne eller de manglende effekter af Struktureret elevsamarbejde. I den kvalitative analyse ses det, at de yngste elever ser 8. klasseeleverne som hjælpsomme og motiverende, hvilket muligvis kan være en årsag til, at der ses en effekt på støtte og inspiration. Den kvalitative analyse peger også på, at flere af de interviewede, yngre elever vurderede, at de var blevet bedre til at koncentrere sig, at læse og at læse tydeligere, når de læste højt. Dette stemmer ikke overens med, hvad effektresultaterne på de faglige udfald viser. Dette kan muligvis skyldes det store frafald og de mange manglende besvarelser af de frivillige nationale test, men også implementeringen af indsatsen kan være årsag til ingen effekt på de faglige udfald samt på de fleste trivselsindikatorer. Den kvalitative analyse peger blandt andet på, at koncentrationen blandt eleverne og skemalægningen af indsatsen formentlig har været en barriere for at implementere Struktureret elevsamarbejde som tilsigtet. De manglende effekter af Supplerende faglig støtte på de faglige udfald skyldes med stor sandsynlighed for få deltagere. I analysen med inddragelse af data om fidelitets- og implementeringsmiljø finder vi for Struktureret elevsamarbejde, at det har en positiv signifikant betydning for sprogforståelse, hvis der på skolerne er stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft. Endvidere har det en positiv signifikant betydning for afkodning, hvis læreren generelt har tilknyttet en ekstra lærer i den almindelige undervisning, som har fokus på fagligt svage elever. Det ses, at størstedelen af de deltagende elever ikke er på en skole, hvor der er stort ledelsesmæssigt fokus på at give fagligt svage elever et ekstra løft, og ikke har en ekstra lærer, som har fokus på fagligt svage elever. Dette kan være en medforklaring på, at der ikke findes effekter på de faglige udfald.

6. Skoleunderstøttende indsatser

6.1 Beskrivelse af indsatser

De skoleunderstøttende indsatser dækker over de to indsatser "Makkerlæsning" og "Klub Penalhus". Ligesom de skolerettede indsatser er begge skoleunderstøttende indsatser afprøvet i 3. og 5. klasse. Det er et krav for at kunne deltage i forsøget, at barnet går i almindelig folkeskole (dvs. børn, som går i friskole, specialskole, interne skoler eller andre skoletilbud uden for folkeskolen, er ikke en del af målgruppen) og har tilstrækkelige danskkundskaber til at kunne deltage i de nationale test. Modsat de skolerettede indsatser foregår de skoleunderstøttende indsatser uden for skoletiden. De skoleunderstøttende indsatser er blevet afprøvet på to forskellige målgrupper: 1) Udsatte børn, defineret som børn, der enten er anbragt uden for hjemmet, eller som modtager en §52-foranstaltning i hjemmet og 2) børn, der har det fagligt svært i skolen.[13]

Der har været to separate afprøvninger af de skoleunderstøttende indsatser i forhold til de to forskellige målgrupper. Indsatserne, der er blevet afprøvet, er dog de samme. Derfor vil der i indeværende afsnit være en fælles beskrivelse af indsatserne, mens der i beskrivelsen af evalueringsdesignet (afsnit 6.2) og præsentationen af effektmålingerne (afsnit 6.4) vil blive præsenteret forhold samlet for de to forsøg og adskilt.

Væsentlige karakteristika ved de to skoleunderstøttende indsatser er opsummeret i tabel 13, og indsatserne beskrives hver især detaljeret i de følgende afsnit.

Tabel 13: Overblik over karakteristika ved de skoleunderstøttende indsatser

	Makkerlæsning	Klub Penalhus
Hyppighed	Tre gange om ugen	Hver 3. uge
Varighed	16 uger	16 uger
Intensitet	20 min.	Ingen krav
Deltagere	Barnet	Barnet
Andre deltagere	Makkerlæser (forældre/plejeforældre/skolebaseret makkerlæser)	Ikke defineret
Kursus	4-timers kursus for makkerlæseren	Intet kursus

6.1.1 Makkerlæsning

Makkerlæsning er et læseforløb, der varer 16 uger. Under forløbet læser barnet med en makker tre gange om ugen i 20 min. efter særlige læsetræningsmetoder, som er velegnet til udsatte børn. Formålet med forløbet er at udvikle børnenes læsefærdigheder og deres generelle faglige niveau. Makkerlæsningen foregår uden for skoletiden. Makkerlæsning baserer sig på metoden Paired Reading, som har vist gode resultater i både England i 2010 og Sverige i 2014. Det er rådgivningsvirksomheden Als Research, der har tilpasset indsatsen til en dansk kontekst.

[13] Sidstnævnte er finansieret af en bevilling fra TrygFonden og er begrundet i et ønske om at kunne sammenligne skolerettede og –understøttende indsatser på sammenlignelige grupper børn, dels i et ønske om at geare satspuljeforsøget om skoleunderstøttende indsatser med flere børn, da der var meget færre tilmeldte børn end forudsat i styrkeberegningen.

Makkerlæseren

Makkerlæseren kan både være en forælder/plejeforælder eller en skolebaseret makkerlæser (f.eks. en lærer, pædagog, klubmedarbejder eller lignende på barnets skole, døgninstitution eller socialpædagogiske opholdssted). Der kan også blive brugt en netværksbaseret makkerlæser (f.eks. en anden i familien end en forælder). Makkerlæseren klædes på til at gennemføre forløbet gennem deltagelse i et fire timers kursus, som afholdes af Als Research. På kurset introduceres makkerlæseren til forløbet og de hidtidige erfaringer. Herudover gennemgås, hvilke forventninger der er til makkerlæseren i forløbet. Endvidere indebærer kurset en introduktion til, hvordan forløbet gennemføres systematisk med udgangspunkt i de konkrete læseteknikker, og hvordan de rigtige læsematerialer udvælges. På kurset træner makkerlæseren desuden de teknikker, der skal anvendes under forløbet. Makkerlæserne får udleveret en materialemappe med overblik over forløbets metoder på farverige plancher, en liste med bogforslag, en logbog og en læsedagbog (se afsnittet om Læseteknikker og redskaber nedenfor).

I løbet af indsatsperioden følger makkerlæsningskonsulenter fra Als Research op med hver enkelt makkerlæser. Makkerlæsningskonsulenterne ringer ca. en uge og to uger efter, at indsatsen er startet. Herefter ringer de ca. hver tredje-fjerde uge til de makkerlæsere, som ikke oplever større udfordringer, og ca. hver eller hver anden uge til de makkerlæsere, som oplever udfordringer. Makkerlæsningskonsulenterne ringer for at følge op og motivere makkerlæserne for på den måde at sikre flest mulige velgennemførte forløb. Makkerlæserne har også mulighed for selv at kontakte makkerlæsningskonsulenterne, f.eks. hvis de mangler konkrete forslag til bøger. Makkerlæserne modtager på denne måde støtte og sparring fra makkerlæsningskonsulenterne til at gennemføre forløbet.

Læseteknikker og redskaber

Hver læsemakkersession er opbygget på følgende vis. Barnet og makkerlæseren finder sammen et roligt og gerne hyggeligt sted, hvor læsningen kan foregå. Først afprøves det, om bogens sværhedsgrad er passende ved hjælp af femfingertesten (se nedenfor). Herefter taler barnet og makkerlæseren sammen om bogens titel, om billederne i bogen og om, hvad bogen handler om. Herefter læses i bogen efter en af de to læseteknikker, som indgår i projektet. Afslutningsvist kan barnet skrive i læsedagbogen, hvis barnet ønsker det, mens makkerlæseren efter hver session udfylder logbogen. Både inden og efter læsningen, roser makkerlæseren barnet for indsatsen.

I projektet indgår to forskellige læseteknikker, som makkerlæsningen følger. Den første er ”Lyt og læs”, hvor makkerlæseren først læser et udvalgt stykke tekst i den bog, der læses i, mens barnet følger med i teksten. Herefter læser barnet det samme stykke tekst højt for makkerlæseren, mens makkerlæseren følger med i teksten. Den anden teknik er ”Tandemlæsning”. Her læser makkerlæseren og barnet sammen højt af bogen i kor. Når barnet giver makkerlæserens hånd et klem, stopper makkerlæseren med at læse og lader i stedet barnet læse højt selv, mens makkerlæseren følger med i teksten. I begge læseteknikker hjælpes barnet, hvis det læser et ord forkert, springer et ord over eller ikke kender et ord ved, at makkerlæseren peger på ordet, giver barnet fem sekunder til at afkode ordet, siger ordet og beder barnet gentage ordet.

Ud over de to læseteknikker indgår i projektet også en metode til at udvælge de bøger, der læses i. Metoden kaldes femfingertesten og går ud på, at barnet vælger en bog, som barnet gerne vil læse i. Der slås op på en vilkårlig side midt i bogen, som barnet læser højt for sig selv. Hver gang der er et ord, barnet læser forkert eller ikke kender, rækkes en finger i vejret. Hvis barnet har ingen eller en finger i vejret, når barnet har læst siden, er bogen sandsynligvis for let for barnet. Hvis barnet har to-tre fingre i vejret, er bogen sandsynligvis passende, mens fire fingre indikerer, at bogen måske er lidt for svær og fem fingre, at der skal vælges en anden bog.

Ud over teknikkerne indgår en række redskaber i forløbet. I *læsedagbogen* har barnet og makkerlæseren mulighed for efter hver læsning at notere, hvad de sammen har læst, og hvor meget der blev læst. I *logbogen*

skriver makkerlæseren efter hver læsning, hvordan det gik med læsningen og eventuelle spørgsmål, som makkerlæseren gerne vil have svar på. Desuden har makkerlæseren fået udleveret hæfter med bogforslag, som er tilpasset til henholdsvis 3. og 5. klassetrin og inddelt i sværhedsgraderne let, mellem og svær. Bogforslagene er desuden udvalgt på baggrund af målgruppen udsatte børn, hvis faglighed ofte ikke er alderssvarende. Der er derfor inkluderet særligt lette læsematerialer for begge klassetrin under bogforslagene. I hæfterne præsenteres en række bøger med billeder og en kort introduktion. Makkerlæseren anskaffer bøgerne selv og er på kurset blevet opfordret til at tage på biblioteket med barnet og bede barnets lærer om hjælp til at finde nogle passende bøger. På kurset er der blevet lagt vægt på vigtigheden af, at de finder bøger, som interesserer barnet og passer til barnets niveau. F.eks. kunne bilblade eller bageopskrifter også bruges, hvis det bidrog til barnets motivation.

6.1.2 Klub Penalhus

I Klub Penalhus modtager barnet en pakke med farverige læse- og skriveredskaber hver tredje uge i løbet af 16 uger. Formålet med at sende barnet materialepakker er på sigt at forbedre barnets faglighed i dansk og matematik i folkeskolen. Klub Penalhus har i den forbindelse særligt fokus på at motivere og engagere børnene. Projektet er en tilpasning af det engelske projekt "The Letterbox Club", som er afprøvet med lovende resultater i England. Det er Als Research, der har stået for at oversætte og implementere projektet i en dansk kontekst.

Indholdet i pakkerne

Børnene, der deltager i projektet, modtager i alt seks pakker i løbet af de 16 uger, projektet varer. Der er ikke nogen krav til, hvordan eller hvor ofte barnet skal arbejde med pakkerne. Hver pakke har sit eget tema, som f.eks. kan være "opdagelsesrejser", "højtider og festdage" og "Galapagos". Pakkerne består af bøger, matematikmaterialer, spil, skrive- og læseredskaber som f.eks. penalhus, lineal og stempler. Materialerne i pakkerne er udvalgt og kvalitetssikret i et samarbejde mellem Als Researh, Special-pædagogisk Forlag og fire dansk- og matematiklærere, som har erfaring med målgruppen af udsatte børn. I udvælgelsen af materialerne er Fælles Mål fra 2015 for henholdsvis fagene dansk og matematik brugt som målestok. Materialerne er desuden udvalgt på baggrund af erfaringer fra "The Letterbox Club" i England. Eksempelvis er der blevet lagt vægt på, at bøgerne primært var non-fiktion, fakta og poesi, da mange børn i målgruppen har læsevanskeligheder og store videnshuller pga. f.eks. mange skoleskift og traumer, og at de har svært ved at forstå og motiveres ved fiktion og særligt fantasyfortællinger. Derudover er der i udvælgelsen også taget højde for, at en del udsatte og anbragte børn fagligt ligger under niveau sammenlignet med deres klassekammerater.

Hver pakke indeholder desuden et brev til barnet fra enten Hella Joof eller Jacob Riising, som er projektets rollemodeller. I brevene forsøger de at motivere og engagere børnene til at give sig i kast med materialet i pakken ved at give et indblik i pakkens tema og indhold, og de opfordrer børnene til at deltage i konkurrencen om at vinde en tur til Lalandia. Der er i pakken også et brev til barnets forældre, plejeforældre eller voksne omsorgsperson. I brevet er der information om projektet, en beskrivelse af, hvad den enkelte pakke indeholder af materialer samt en opfordring til at udforske pakken sammen med børnene.

Som en del af projektet er der oprettet en hjemmeside. Her kan barnet deltage i konkurrencen om turen til Lalandia, hvis de indtaster deres svar på bonusspørgsmålet bag på matematikhæftet. Konkurrencen skal fungere som motivationsfaktor til at få barnet ind på hjemmesiden, hvor de også kan finde inspiration til yderligere bøger, lydbøger og spil.

6.2 Design af evalueringen og evalueringsmetode

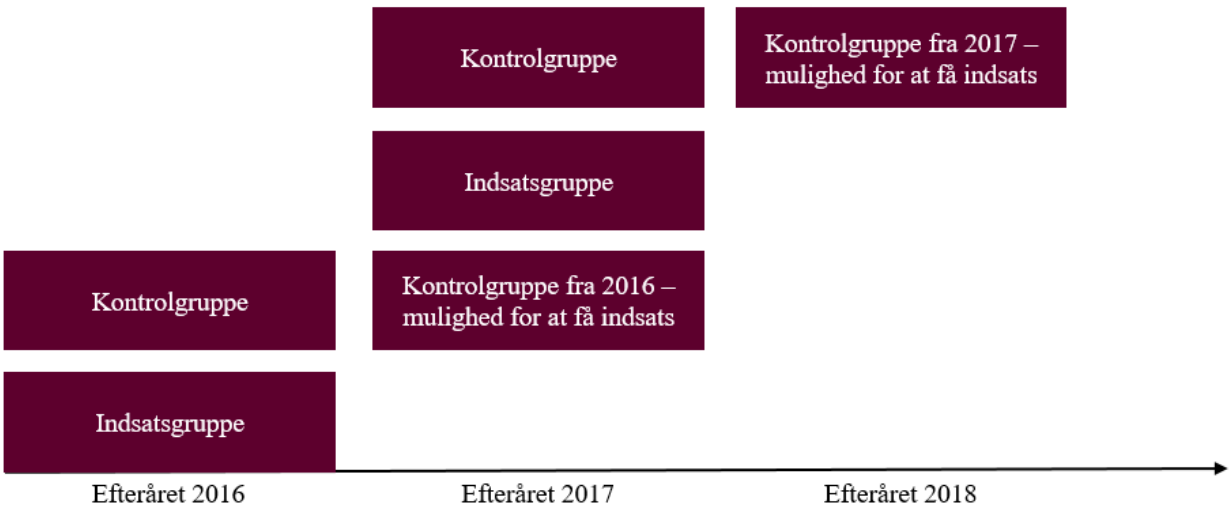
Ligesom for de skolerettede indsatser er evalueringen af de skoleunderstøttende indsatser tilrettelagt som lodtrækningsforsøg. Indsatserne er blevet afprøvet i efteråret 2016 og i efteråret 2017. I det nedenstående

præsenteres der to lodtrækningsstrategier. En for forsøget med udsatte børn og en for forsøget med fagligt udfordrede børn.

Forsøg for udsatte børn

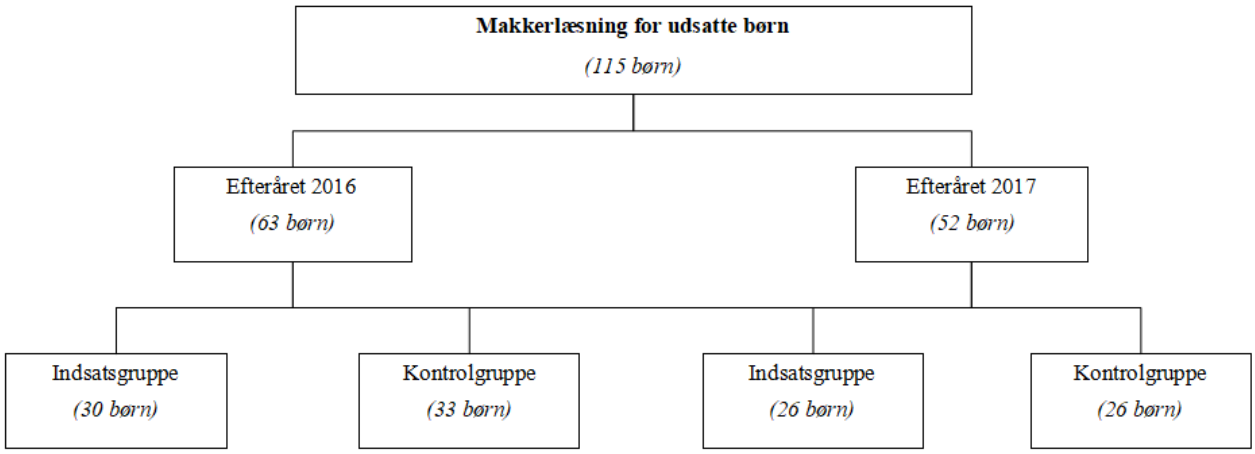
Afprøvningen af Klub Penalhus og Makkerlæsning i forhold til udsatte børn har fundet sted over to forsøgsrunder i efteråret 2016 og i efteråret 2017. Forsøget har været tilrettelagt som et ventelistedesign, hvor de deltagere, der i første forsøgsrunde blev udtrukket til kontrolgruppen, havde mulighed for at modtage indsatsen året efter. Det vil sige, at de børn, som var en del af kontrolgruppen i efteråret 2016, modtog indsatsen i efteråret 2017, og at de børn, der var en del af kontrolgruppen i efteråret 2017, modtog indsatsen i efteråret 2018 som illustreret i figur 13. Et ventelistedesign blev til dels valgt på grund af etiske overvejelser gående på, at kontrolgruppen ikke skulle snydes for indsatsen. En anden årsag var, at vi med et ventelistedesign potentielt set kunne rekruttere flere udsatte børn, fordi de vidste, at de på et tidspunkt ville få indsatsen uanset deres tildeling i selve afprøvningsperioden. En ulempe ved ventelistedesignet er dog, at det udelukker muligheden for at undersøge langsigtede effekter af indsatserne, fordi der allerede under 1 år efter afprøvningsperioden ikke er nogen kontrolgruppe at sammenligne med, fordi kontrolgruppen på det tidspunkt også har fået indsatsen.

Figur 13: Illustration af ventelistedesign

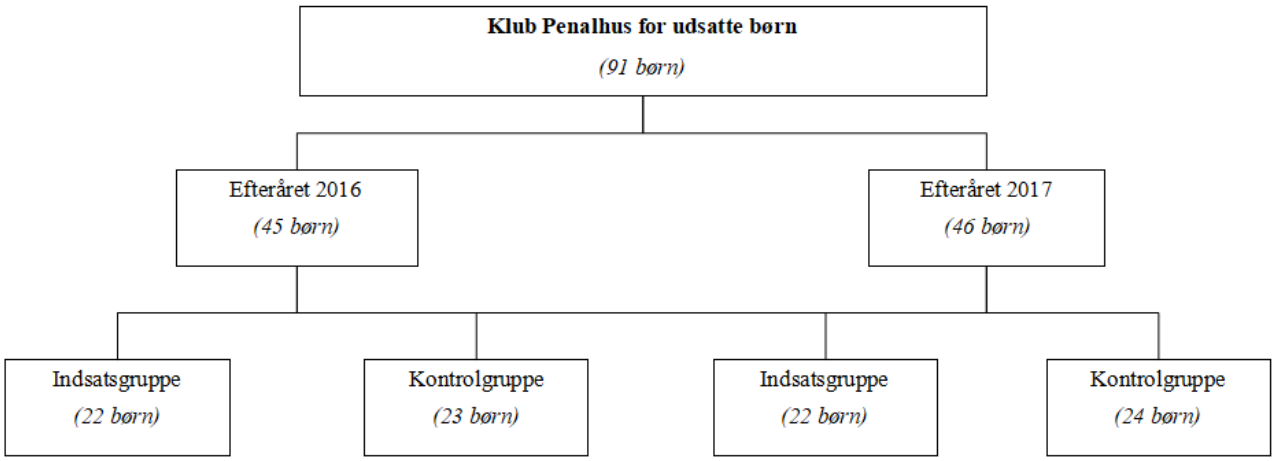


Lodtrækningen er foretaget separat for hver af de to indsatser, da de deltagende kommuner enten har tilmeldt sig forsøget om Klub Penalhus eller forsøget om Makkerlæsning. Der er derfor samlet set blevet foretaget fire lodtrækninger i afprøvningen af de skoleunderstøttende indsatser for udsatte børn: én for Klub Penalhus i efteråret 2016, én for Klub Penalhus i efteråret 2017, én for Makkerlæsning i efteråret 2016 og en for Makkerlæsning i efteråret 2017. Figur 14 og 15 nedenfor illustrer lodtrækningerne for hhv. Makkerlæsning og Klub Penalhus for udsatte børn. Alle fire lodtrækninger er foretaget på individniveau. Der er for alle fire lodtrækninger blevet stratificeret på klassetrin og foranstaltningstype (om barnet var anbragt eller modtag foranstaltning i hjemmet). Vi gjorde dette for at være helt sikre på, at der ikke var nogen forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe, hvad angik klassetrin og foranstaltningstype. Antallet af børn i figurerne er inklusive de, som frafaldt efter lodtrækningen.

Figur 14: Lodtrækning - Makkerlæsning for udsatte børn inkl. børn, som senere frafaldt



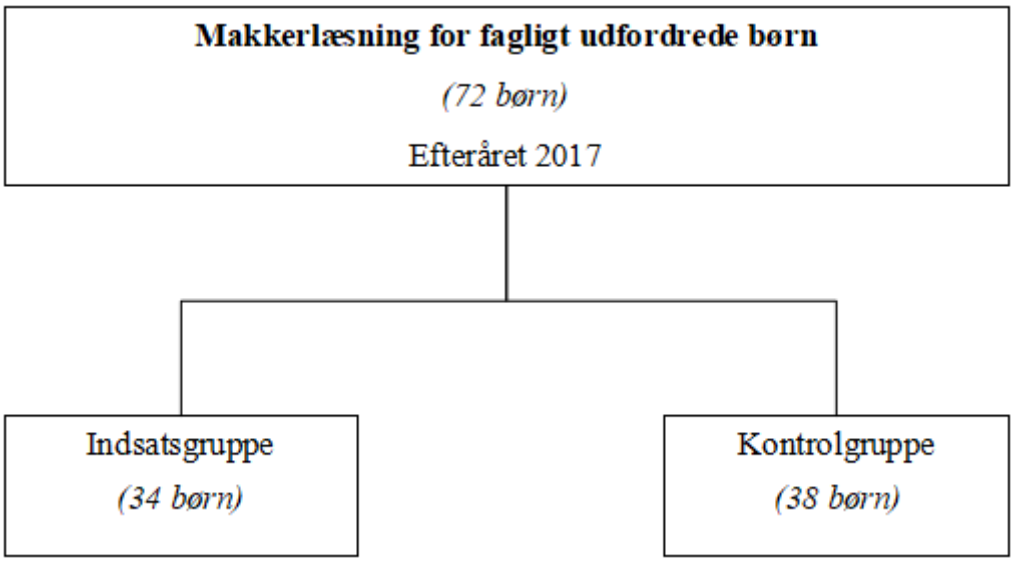
Figur 15: Lodtrækning - Klub Penalhus for udsatte børn inkl. børn, som senere frafaldt



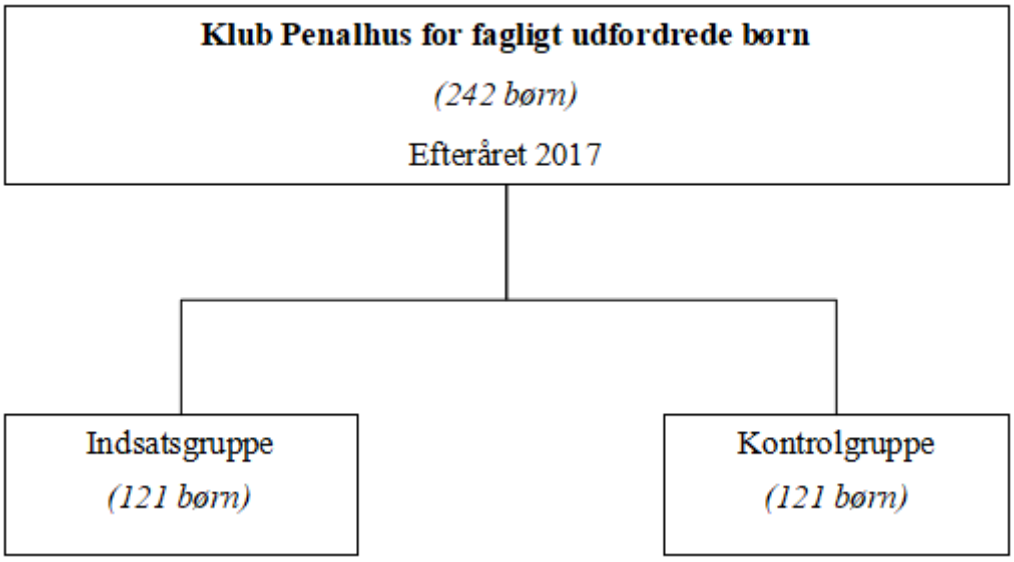
Forsøg for fagligt udfordrede børn

Lodtrækningen for Klub Penalhus og Makkerlæsning for fagligt udfordrede børn er ligeledes foretaget separat for hver af de to indsatser. Afprøvningen af indsatserne blandt fagligt udfordrede børn er dog kun blevet gennemført i én forsøgsrunde i efteråret 2017. Børnene blev rekrutteret via forældrene, som tilmeldte dem, efter at have fået et informationsbrev fra skolen (gennem forældreintra) om indsatserne. Forældrene havde mulighed for selv at vælge, hvilken af indsatserne deres barn skulle tilmeldes. Der deltog samlet set 242 børn i Klub Penalhus for fagligt udfordrede børn, og 72 børn i Makkerlæsning for fagligt udfordrede børn. Figur 16 og 17 nedenfor illustrerer lodtrækningen for hhv. Makkerlæsning og Klub Penalhus for fagligt udfordrede børn. Begge lodtrækninger blev foretaget på individniveau og blev stratificeret på klassetrin og kommune. Dette forsøg var ikke tilrettelagt som et ventelistedesign. Det vil sige, at kontrolgruppen ikke havde mulighed for at modtage indsatsen senere.

Figur 16: Lodtrækning - Makkerlæsning for fagligt udfordrede børn



Figur 17: Lodtrækning - Klub Penalhus for fagligt udfordrede børn



6.3 Data – styrkeberegninger

Ligesom for de skolerettede indsatser, har vi for de skoleunderstøttende indsatser foretaget styrkeberegninger.

Oprindeligt ønskede vi for både Makkerlæsning og Klub Penalhus at finde en minimumeffektstørrelse på 0,25 standardafvigelser, hvilket krævede, at vi skulle bruge omkring 320 børn til hver indsats (160 i indsatsgruppe og 160 i kontrolgruppe), hvoraf 128 børn i indsatsgruppen for hver indsats skulle gennemføre. Minimumeffektstørrelserne blev valgt på baggrund af resultater fra tidligere evalueringer af Makkerlæsning og Klub Penalhus.

For første og anden afprøvningsrunde sammenlagt inden indsatsernes start for forsøget med de udsatte børn var der 115 tilmeldte børn til Makkerlæsning og 91 børn til Klub Penalhus. Det giver anledning til minimumeffektstørrelser på hhv. 0,37 og 0,42 standardafvigelser, hvilket er problematisk, da det næppe er realistisk at finde så store effekter.

De få tilmeldinger til forsøget for udsatte børn var baggrunden for også at foretage forsøget for de fagligt udfordrede børn i anden forsøgsrunde. Ved at slå data fra hhv. udsatte og fagligt udfordrede børn sammen kunne forsøget med fagligt udfordrede børn bidrage med statistisk styrke. Forsøget for fagligt udfordrede børn havde 242 tilmeldte børn til Klub Penalhus og 72 tilmeldte børn til Makkerlæsning i anden forsøgsrunde. Ved at slå data sammen som beskrevet giver det minimumeffektstørrelser på 0,29 standardafvigelser for Makkerlæsning og 0,22 standardafvigelser for Klub Penalhus. En sammenlægning af data fra de udsatte børn og fagligt udfordrede børn betyder altså, at vi for Klub Penalhus kan fange minimumeffektstørrelsen, som vi oprindeligt ønskede, mens minimumeffektstørrelsen for Makkerlæsning stadig er højere end oprindeligt ønsket. Af tabel 14 ses det også, at når data fra de to grupper af børn lægges sammen, overstiger antallet af børn i Klub Penalhus det oprindeligt ønskede antal børn for indsatsen, mens antallet af børn i Makkerlæsning stadig er i underkanten i forhold til det oprindeligt ønskede.

Ud over den statistiske styrke, som forsøget med de fagligt udfordrede børn bidrager med, giver forsøget også mulighed for at undersøge indsatsernes effekt separat for denne gruppe børn.

Tabel 14: Antal børn fordelt på indsats og gruppe

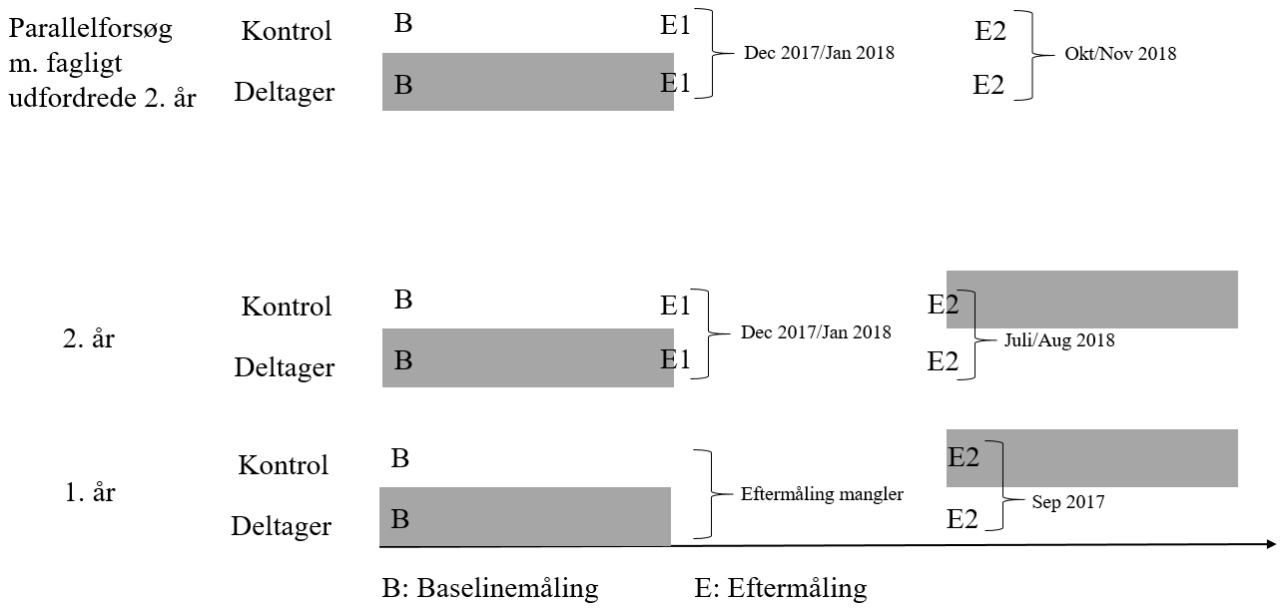
	Forsøg for udsatte børn (afprøvningsrunde 1 og 2)	Forsøg for fagligt udfordrede børn (afprøvningsrunde 2)	I alt
Makkerlæsning	115	72	187
Klub Penalhus	91	242	333

6.4 Effekter på nationale test og trivsel

Effekterne af de to skoleunderstøttende indsatser bliver, ligesom de skolerettede indsatser, undersøgt med udgangspunkt i tre overordnede målinger; de frivillige nationale test i matematik og dansk, læsning, den nationale trivselsmåling i folkeskolen samt Strength and Difficulties Questionaire (SDQ). For en beskrivelse af de tre målinger og udfaldene under disse henvises til beskrivelsen i afsnit 5.4 angående de skolerettede indsatser.

Særligt for de skoleunderstøttende indsatser gjaldt, at der lige efter første afprøvningsrunde ved en fejl ikke blev gennemført nogen SDQ-måling. I stedet blev SDQ-målingen foretaget ca. et halvt år senere (september 2017). I anden afprøvningsrunde blev der foretaget en SDQ-måling lige efter indsatsen samt ca. et halvt år senere (juli/august 2018 for udsatte børn og oktober/november 2018 for fagligt udfordrede børn) for at kunne sammenlægge med de forsinkede målinger i første afprøvningsrunde og dermed udnytte muligheden for at måle langsigtede effekter. En oversigt over tidspunkterne for målingerne ses nedenfor i figur 18. Vi har undersøgt og sikret os, at det ikke havde nogen indvirkning på kontrolgruppens SDQ-måling i september 2017, at kontrolgruppen havde haft mulighed for at modtage indsatsen i ca. en måned på målingstidspunktet.

Figur 18: Oversigt over SDQ-målinger



Den grå farve markerer den periode, hvor gruppen modtager indsatsen

Balance mellem indsats- og kontrolgruppe

For at tjekke, at indsats- og kontrolgruppe er sammenlignelige, inden indsatsen implementeres, har vi udarbejdet en balancetabel for hhv. Makkerlæsning og Klub Penalhus, der viser, om der er forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe på en række faktorer fra start. Hvis der findes mange signifikante forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe, kan det indikere, at lodtrækningen ikke er vellykket og dermed, at indsats- og kontrolgruppe i udgangspunktet ikke er sammenlignelige.

Balancetabellerne for både Makkerlæsning og Klub Penalhus viser, at der ikke er nogen væsentlige systematiske forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe inden indsatsernes start og dermed, at indsats- og kontrolgruppe er sammenlignelige i begge indsatser (bilag A).

Frafald og svarprocenter

Frafaldet i Klub Penalhus er i den lave ende med et frafald på i alt 6 % efter lodtrækningen var foretaget, hvilket er forventeligt i samfundsvidenskabelige interventionsstudier. Frafaldet i Makkerlæsning er højere med et frafald på i alt 12 % og med det største frafald på 16 % i indsatsgruppen (tabel 15). Det blev efter lodtrækningen opdaget, at nogle børn var fejlrekrutteret, f.eks. pga. ordblindhed. Noget af frafaldsprocenterne kan derfor tilskrives fejlrekruttering. Det skal bemærkes, at de frafaldne indgår i effektanalyserne, så længe de har taget de frivillige nationale test, trivselsmålingen eller SDQ.

Tabel 15: Oversigt over andel frafaldne efter lodtrækning i procent opdelt på indsats og tildelingsgruppe. Procenterne er udregnet på baggrund af begge afprøvningsrunder for Makkerlæsning og Klub Penalhus.

	Frafald indsatsgruppe	Frafald kontrolgruppe	Frafald i alt
Makkerlæsning	16 %	9 %	12 %
Klub Penalhus	4 %	8 %	6 %

I tabel 16 ses en oversigt over svarprocenter for både de obligatoriske nationale test før indsatsen (førmåling) og for de frivillige nationale test efter indsatsen (eftermåling) for hhv. læsning og matematik. Ligesom for de

skolerettede indsatser ses det, at svarprocenten er lavest for eftermålingen, hvilket sandsynligvis skyldes, at eftermålingen er frivillig i modsætning til den obligatoriske førmåling. Der er altså kun hhv. 53 % og 49 % af deltagerne i Makkerlæsning, der har taget eftermålingen i læsning og matematik. Derfor kan vi kun sige noget om effekten af Makkerlæsning for 53 % af vores datagrundlag, hvor udfaldet er læsning, og 49 % af vores datagrundlag, hvor udfaldet er matematik. På samme måde kan vi kun sige noget om effekten af Klub Penalhus for hhv. 58 % og 48 % af vores datagrundlag alt efter, om udfaldet er læsning eller matematik. For begge indsatser er svarprocenterne for eftermålingerne altså meget lave.

Tabel 16: Oversigt over svarprocenter i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling		Eftermåling	
Indsats	Tildelings-gruppe	Obligatorisk national test (dansk, læsning)	Obligatorisk national test (mat)	Frivillig national test (dansk, læsning)	Frivillig national test (mat)
Makkerlæsning	Indsats	89 %	88 %	51 %	50 %
	Kontrol	91 %	92 %	56 %	47 %
	I alt	90 %	90 %	53 %	49 %
Klub Penalhus	Indsats	90 %	92 %	59 %	47 %
	Kontrol	92 %	96 %	57 %	49 %
	I alt	91 %	94 %	58 %	48 %

Note: Førmåling i matematik er udelukkende baseret på elever i 5. klasse, da der ikke foreligger en førmåling i matematik for elever i 3. klasse.

Det skal bemærkes, at analyserne på de nationale test udelukkende medtager eftermålinger taget fra d. 15. november til og med december i indsatsåret. Selvom indsatserne løb frem til december har vi medtaget børn, der tog testen i sidste halvdel af november, da dette var tilfældet for en betydelig del af børnene. Desuden skal det bemærkes, at 37 ud af 238 5.-klasseelever og 8 ud af 282 3.-klasseelever har taget den frivillige nationale test i dansk, læsning i 4. klasse i stedet for hhv. den frivillige nationale test i dansk, læsning i 6. eller 2. klasse. Disse er dog medtaget i analyserne.

I tabel 17 ses svarprocenterne for trivselsmålingen blandt 5. klasse før indsatsen (førmåling) og blandt 5. klasse efter indsatsen samt blandt 5. og 3. klasse et år efter første afprøvningsrunde (eftermålinger). Når vi udregner effekten på trivsel af Makkerlæsning kan vi sige noget om effekten for 84 % af de deltagende 5.-klasseelever, og når vi udregner effekten på trivsel året efter første afprøvningsrunde, kan vi sige noget om effekten for 75 % af 3.- og 5.-klasseeleverne. Tilsvarende for Klub Penalhus er svarprocenterne hhv. 89 % og 75 %. Svarprocenterne er derfor i den høje ende, men lavest for trivselsmålingen året efter første afprøvningsrunde, hvilket kan skyldes, at det i 2018 blev muligt at få fjernet barnets svar fra trivselsmålingen. Det kan dog også skyldes, at der i første afprøvningsrunde kun indgår udsatte børn, hvorimod der i svarprocenten for trivselsmålingen i 5. klasse både indgår udsatte børn og fagligt udfordrede børn, da både første og anden afprøvningsrunde indgår i denne svarprocent.

Tabel 17: Oversigt over svarprocenter i trivselsmålinger i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling	Eftermålinger	
Indsats	Tildelingsgruppe	Trivselsmåling 5. klasse	Trivselsmåling 5. klasse	Trivselsmåling 3. og 5. klasse et år efter første runde
Makkerlæsning	Indsats	81 %	79 %	73 %
	Kontrol	86 %	88 %	76 %
	I alt	84 %	84 %	75 %
Klub Penalhus	Indsats	82 %	92 %	73 %
	Kontrol	84 %	86 %	77 %
	I alt	83 %	89 %	75 %

I tabel 18 ses svarprocenterne for førmålingen af SDQ og for tre grupperinger af SDQ-eftermålinger. Svarprocenterne er forventeligt lavest 7-11 måneder efter indsatsen. For analyserne, der undersøger de mere langsigtede effekter på SDQ, kan vi kun sige noget om effekten for ca. 50 % af de deltagende børn i Makkerlæsning. Svarprocenten for Klub Penalhus er lidt højere med 60 % 7-11 måneder efter indsatsen for anden afprøvningsrunde og 56 % 7-11 måneder efter indsatsen for både første og anden afprøvningsrunde. For analyserne af SDQ-målingen lige efter indsatsen for anden afprøvningsrunde kan vi sige noget om effekten for 65 % af børnene i Makkerlæsning og for 70 % af børnene i Klub Penalhus.

Tabel 18: Oversigt over svarprocenter i SDQ i før- og eftermåling opdelt på indsats og tildelingsgruppe.

		Førmåling	Eftermålinger		
Indsats	Tildelings-gruppe	SDQ	SDQ – Anden afprøvningsrunde	SDQ – Anden afprøvningsrunde 7-11 mdr. efter indsats	SDQ – Første og anden afprøvningsrunde 7-11 mdr. efter indsats
Makkerlæsning	Indsats	82 %	70 %	60 %	57 %
	Kontrol	72 %	61 %	44 %	39 %
	I alt	77 %	65 %	52 %	48 %
Klub Penalhus	Indsats	78 %	80 %	71 %	66 %
	Kontrol	63 %	60 %	50 %	47 %
	I alt	70 %	70 %	60 %	56 %

Analysestrategi

Analyserne er baseret på lineære regressionsmodeller, hvor udfaldene hhv. er profilområderne i læse- eller matematiktesten, trivselsindikatorerne i trivselsmålingen eller trivselsindikatorerne i SDQ-målingen. I modellerne er der taget højde for barnets klassetrin, foranstaltningstype, kommune, om eleven tog den forudgående obligatoriske test i dansk, læsning samt tidligere testscore i profilområdet eller tidligere trivselsmålingscore eller SDQ-score og om eleven tog den forudgående trivsels- eller SDQ-måling alt efter udfald. I de analyser, hvor matematik er udfaldet, er der desuden taget højde for tidligere matematiktestscore, og om eleven tog den forudgående matematiktest. Vi kontrollerer for tidligere testscore, trivselsmålingscore eller SDQ-score for at reducere den del af variationen, som modellen ikke kan forklare (residualvariationen), hvorved vi opnår større statistisk styrke. Klassetrin medtages i modellen for at kontrollere for de læringsforskelle, der naturligt er mellem 3. og 5. klasse, og da lodtrækningen er stratificeret på klassetrin. Da lodtrækningen også er stratificeret på foranstaltningstype for udsatte børn og på kommune for fagligt udfordrede børn indgår disse variable også i modellen.

Der er desuden foretaget analyser af effekten af indsatserne for undergrupper af elever. I disse analyser undersøges effekter for hhv. drenge og piger, elever i 3. og 5. klasse, børn af mødre *eller* fædre med en gymnasial uddannelse eller folkeskole som højest afsluttede uddannelse, børn hvis familieindkomst er blandt de 20 % laveste, børn hvis mor eller far går ledige samt børn hvis før-SDQ-score er blandt de 50 % dårligste[14].

Vi undersøger desuden langsigtede effekter af indsatserne på trivselsmåling og SDQ. For første afprøvningsrunde undersøger vi effekten af indsatserne på trivselsmålingen et skoleår efter for både 3.- og 5.-klasseelever, hvor 3.-klasseeleverne også har besvaret trivselsmålingen for 4.-9. klasse. De langsigtede effekter på SDQ undersøges 7-11 måneder efter indsatsens afslutning.

Alle udfald er standardiseret til middelværdi nul og standardafvigelse 1. Effektstørrelserne måles herved i standardafvigelser. En fordel ved at måle effekterne i standardafvigelser er, at vi kan sammenligne med andre undersøgelser.

Analyser

I de efterfølgende afsnit præsenteres effekterne af de skoleunderstøttende indsatser. Først præsenteres effekterne på de nationale test, derefter på trivsels- og SDQ-målingen. Der præsenteres desuden resultater delt op på udsatte børn og fagligt udfordrede børn. Resultaterne er vist i grafisk form, hvor søjlerne illustrerer effekten af indsatsen og eventuelle stjerner, der er placeret efter effektstørrelserne, viser, om effekten er statistisk signifikant. Tre stjerner indikerer, at der er mindre end 1 procents sandsynlighed for at finde den pågældende effekt, hvis denne i virkeligheden er tilfældig, mens to indikerer, at der er mindre end fem procents sandsynlighed og en, at der er mindre end 10 procents sandsynlighed. Stregerne i søjlerne viser 95 %-konfidensintervaller og dermed det område, som den reelle effekt med 95 procent sandsynlighed ligger indenfor. Resultaterne på de nationale test, der er illustreret nedenfor, er også vist i tabelform i bilag B.

6.4.1 Makkerlæsning

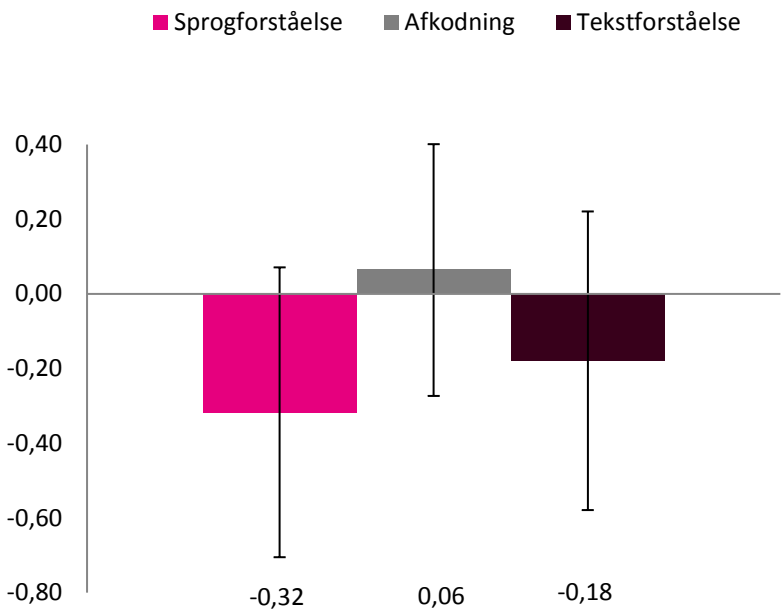
Effekter på nationale test

Af figur 19 ses, at der ikke findes nogen signifikante effekter af Makkerlæsning på de tre profilområder i dansk, læsning; *sprogforståelse*, *afkodning* og *tekstforståelse*, når vi ser på udsatte børn og fagligt udfordrede børn samlet set. Selvom nogle af effektstørrelserne er negative betyder det ikke, at Makkerlæsning sandsynligvis har en negativ effekt for disse udfald, for da effektstørrelserne ikke er signifikante, kan disse effektstørrelser

[14] Da der er færre børn med i de skoleunderstøttende indsatser end i de skolerettede indsatser, er det valgt at se på børn, hvis før-SDQ-score er blandt de 50 % dårligste i stedet for blandt de 25 % dårligste.

blot være tilfældige. Oprindeligt ønskede vi at fange effektstørrelser på 0,25 standardafvigelser jævnfør styrkeberegningerne. At effekterne ikke er statistisk signifikante betyder, at den statistiske usikkerhed er stor for effekterne.

Figur 19: Effekten af Makkerlæsning på den frivillige nationale test i dansk, læsning



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=100

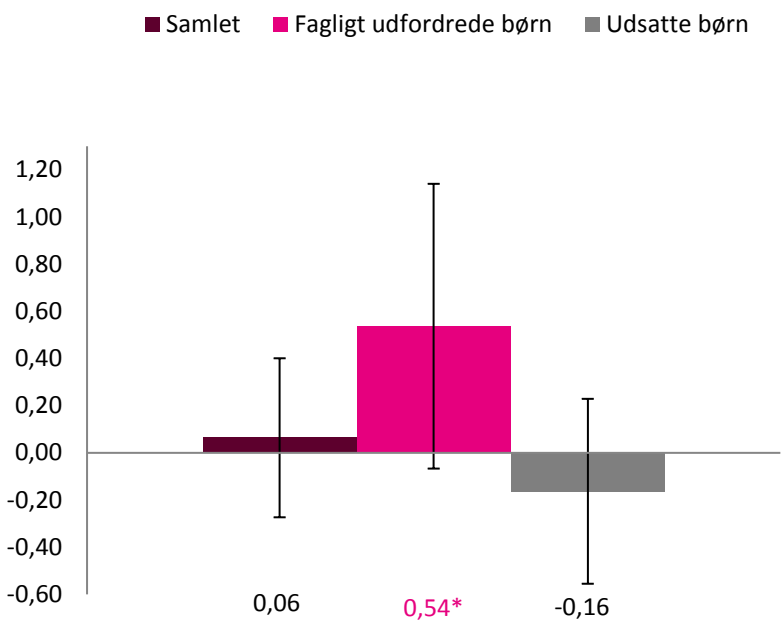
Effekterne af Makkerlæsning er også undersøgt for profilområderne i matematik. Her ses ingen effekt, hvilket er forventeligt, da indsatsen ikke er målrettet matematik. Desuden er det undersøgt, hvad effekten er på dansk, læsning for undergrupper af eleverne, hvor vi også ser på udsatte børn og fagligt udfordrede børn samlet set. Heller ikke her sås nogen signifikante effekter for undergrupperne i forhold til de tre profilområder.[15] Disse analyser er derfor ikke afrapporteret.

Foretager vi effektanalyserne for udsatte børn og fagligt udfordrede børn for sig, ser vi heller ikke nogen signifikante effekter på profilområderne sprogforståelse eller tekstforståelse eller på matematik og dertilhørende profilområder. Disse er derfor ikke afrapporteret.

For profilområdet afkodning ser vi en del signifikante eller næsten signifikante effekter. I Makkerlæsning finder vi en positiv effekt på profilområdet afkodning for fagligt udfordrede børn, men ikke for udsatte børn, hvilket fremgår af figur 20. Effekten er dog ikke statistisk signifikant.

[15] Vi fandt dog en enkelt negativ signifikant effekt på -0,45 for profilområdet tekstforståelse for den undergruppe af børn, hvis mor eller far er arbejdsløse.

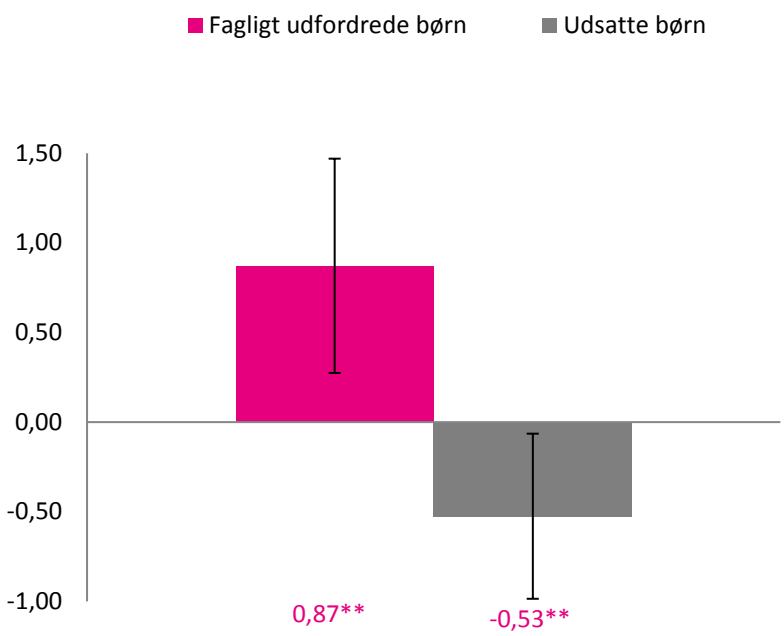
Figur 20: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning opdelt på fagligt udfordrede børn og udsatte børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Fagligt udfordrede, N=40. Udsatte, N=60.

Undersøger vi effekterne på undergrupper af eleverne for profilområdet afkodning også opdelt på udsatte børn og fagligt udfordrede børn, ses der forskellige effektstørrelser for elever i 3. klasse. Blandt udsatte børn ses en signifikant negativ effekt på -0,53 standardafvigelser for elever i 3. klasse, mens der blandt fagligt udfordrede børn i 3. klasse ses en positiv signifikant effekt på 0,87 standardafvigelser på profilområdet afkodning (figur 21).

Figur 21: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning opdelt på fagligt udfordrede børn og udsatte børn i 3. klasse



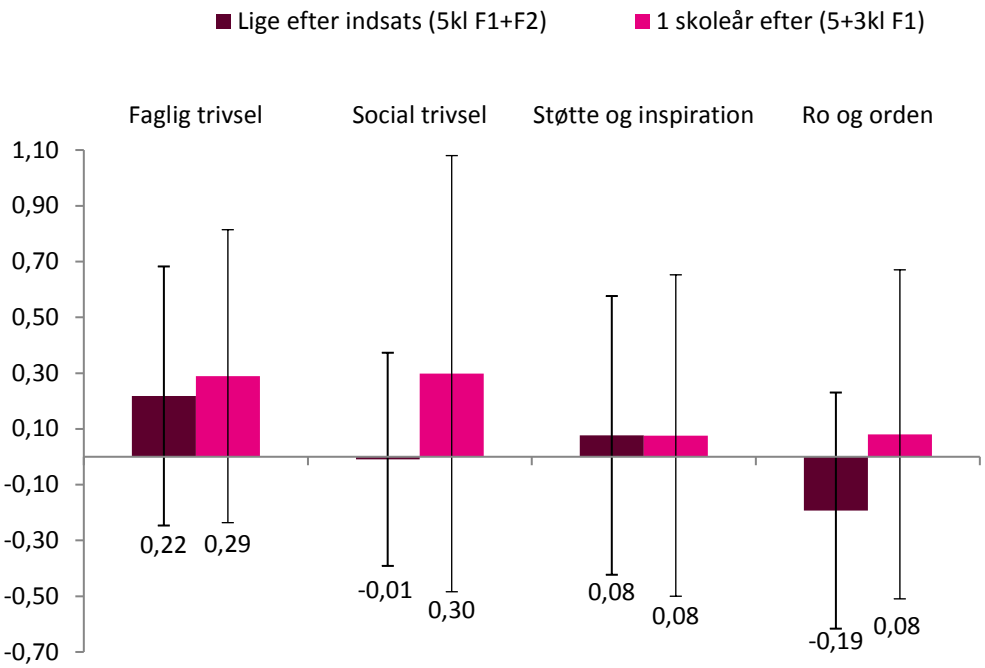
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Fagligt udfordrede, N=23. Udsatte, N=29.

Der ses altså en tendens til, at fagligt udfordrede børn har gavn af at deltage i Makkerlæsning, hvad angår profilområdet afkodning, og at denne effekt særligt gælder for elever i 3. klasse. Dette er ikke tilfældet for de udsatte børn. Dog skal vi være varsomme med at drage klare konklusioner, hvad angår dette fund, da signifikansniveauet er på 10 % for effekten, når der ikke deles op på klassetrin. Desuden har vi foretaget effektanalyser på en række udfald, og jo flere udfald vi undersøger effekten på, jo større er sandsynligheden for, at vi på et tidspunkt tilfældigt finder en signifikant effekt. Med de læseteknikker, som indgår i indsatsen Makkerlæsning, er det dog sandsynligt, at det netop er opgaverne i profilområdet afkodning, som barnet bliver bedre til.

Effekter på den nationale trivselsmåling

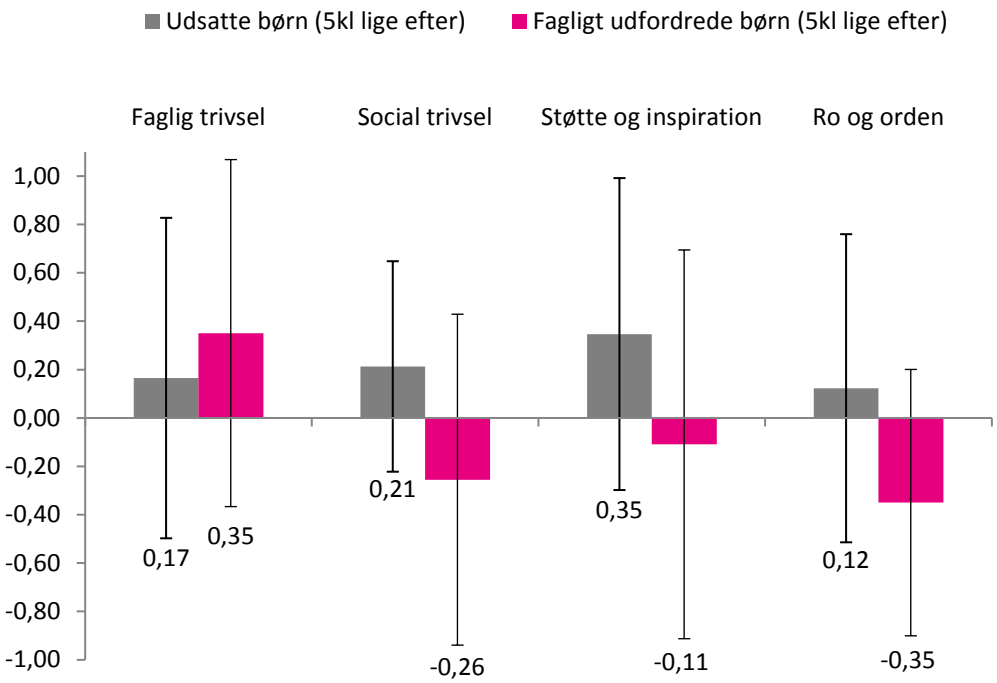
Makkerlæsning havde ingen signifikante effekter på nogen af trivselsindikatorerne i den nationale trivselsmåling, hverken lige efter indsatsen eller et skoleår efter (figur 22). Heller ikke da vi delte analyserne op på udsatte børn og fagligt udfordrede børn (figur 23) var der signifikante effekter for nogen af grupperne på trivselsindikatorerne.

Figur 22: Effekten af Makkerlæsning på den nationale trivselsmåling



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N=78. Et skoleår efter, N≅48

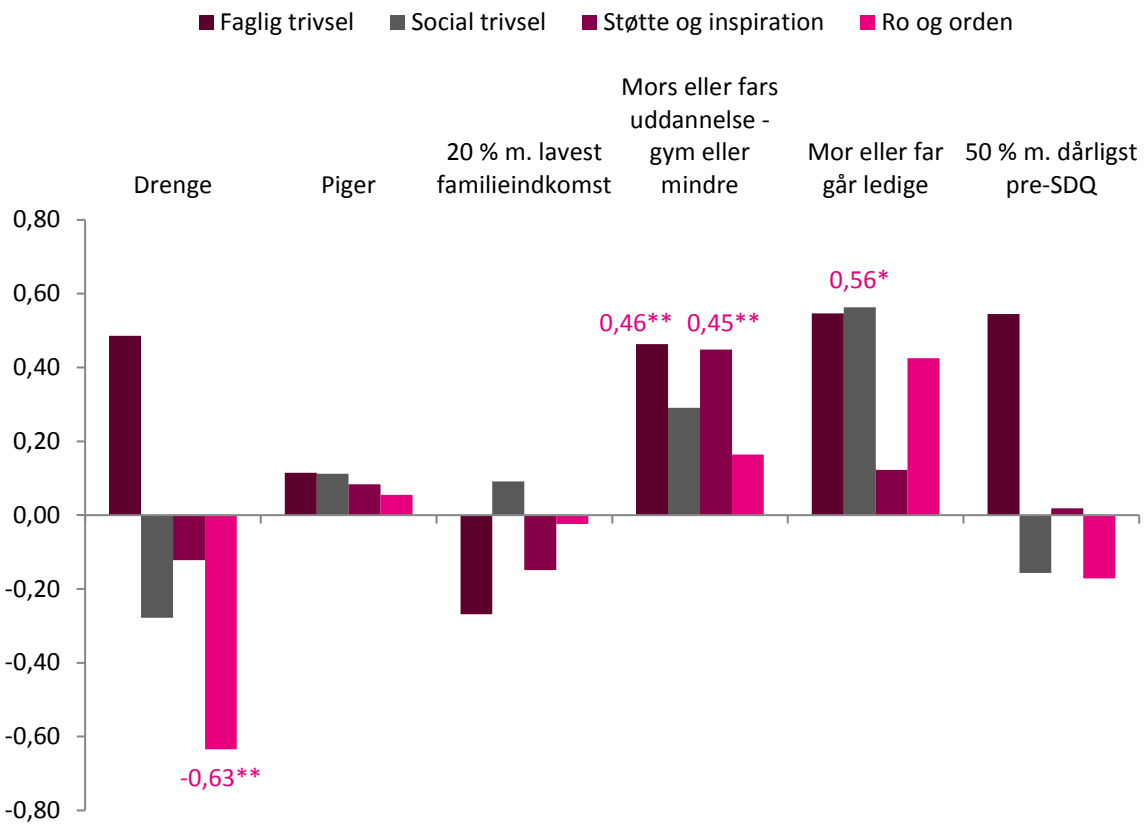
Figur 23: Effekten af Makkerlæsning på den nationale trivselsmåling opdelt på udsatte børn og fagligt udfordrede børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Udsatte børn, N=45. Fagligt udfordrede, N=33

Undergruppeanalyserne, hvor både udsatte børn og fagligt udfordrede børn indgik, viste positive signifikante effekter på *faglig trivsel* samt *støtte og inspiration* blandt børn med en mor eller far med gymnasial uddannelse eller mindre (figur 24). Derimod ses en negativ signifikant effekt på *ro og orden* blandt drenge.

Figur 24: Effekten af Makkerlæsning på den nationale trivselsmåling opdelt på undergrupper

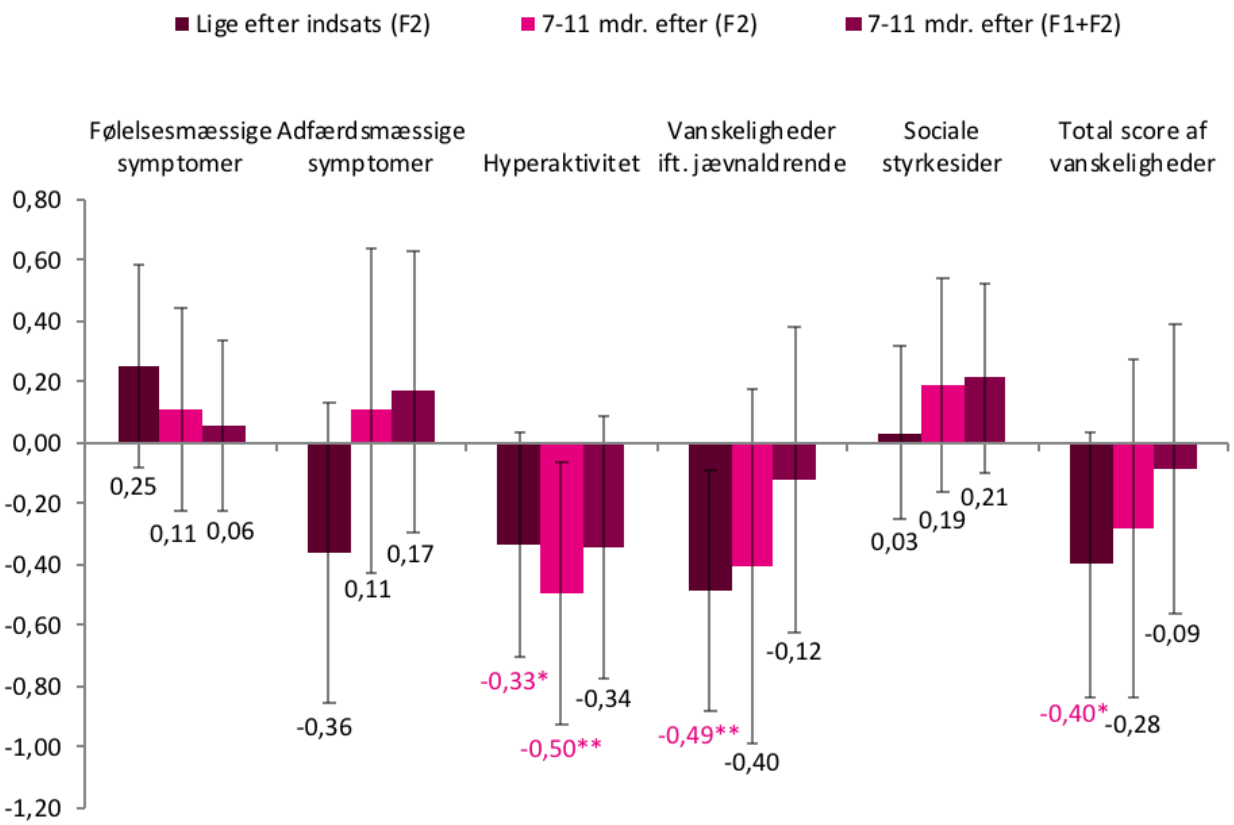


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Dreng, N=35. Pige, N=43. Familieindkomst, N=36. Uddannelse, N=90. Ledig, N=41. Pre-SDQ, N=27.

Effekter på SDQ-måling

Af figur 25 ses det, at der er en tendens til en gunstig effekt af Makkerlæsning på *hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder* lige efter anden afprøvningsrunde med en effektstørrelse på -0,33 standardafvigelser. Denne er dog kun signifikant på 10 procents niveau. 7-11 måneder efter for anden afprøvningsperiode er effekten på *hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder* dog større og statistisk signifikant med en gunstig effektstørrelse på -0,50 standardafvigelser. En signifikant effekt ses også på SDQ-faktoren *vanskeligheder ift. jævnaldrende* lige efter indsatsens afslutning i anden afprøvningsperiode med en gunstig effektstørrelse på -0,49 standardafvigelser.

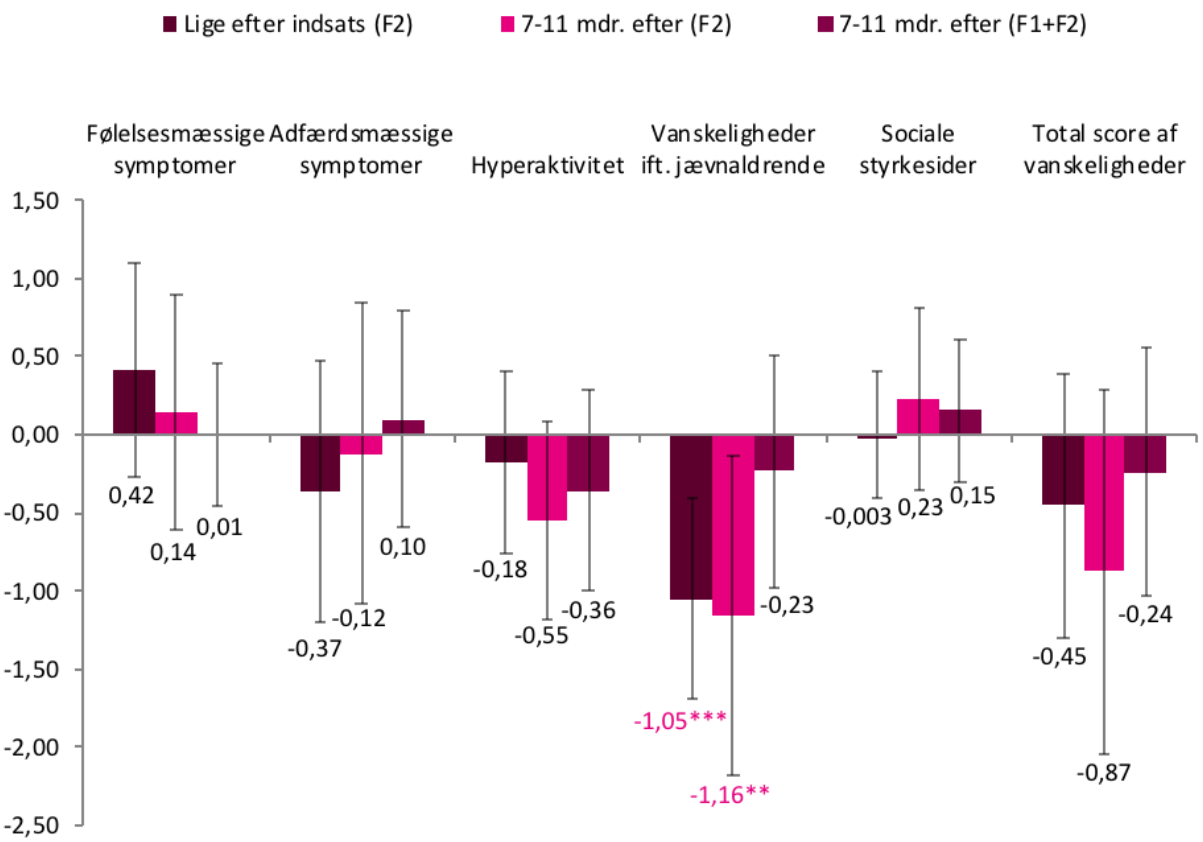
Figur 25: Effekten af Makkerlæsning på SDQ



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N=81. 7-11 mdr. efter (F2), N=64. 7-11 mdr. efter (F1+F2), N=89.

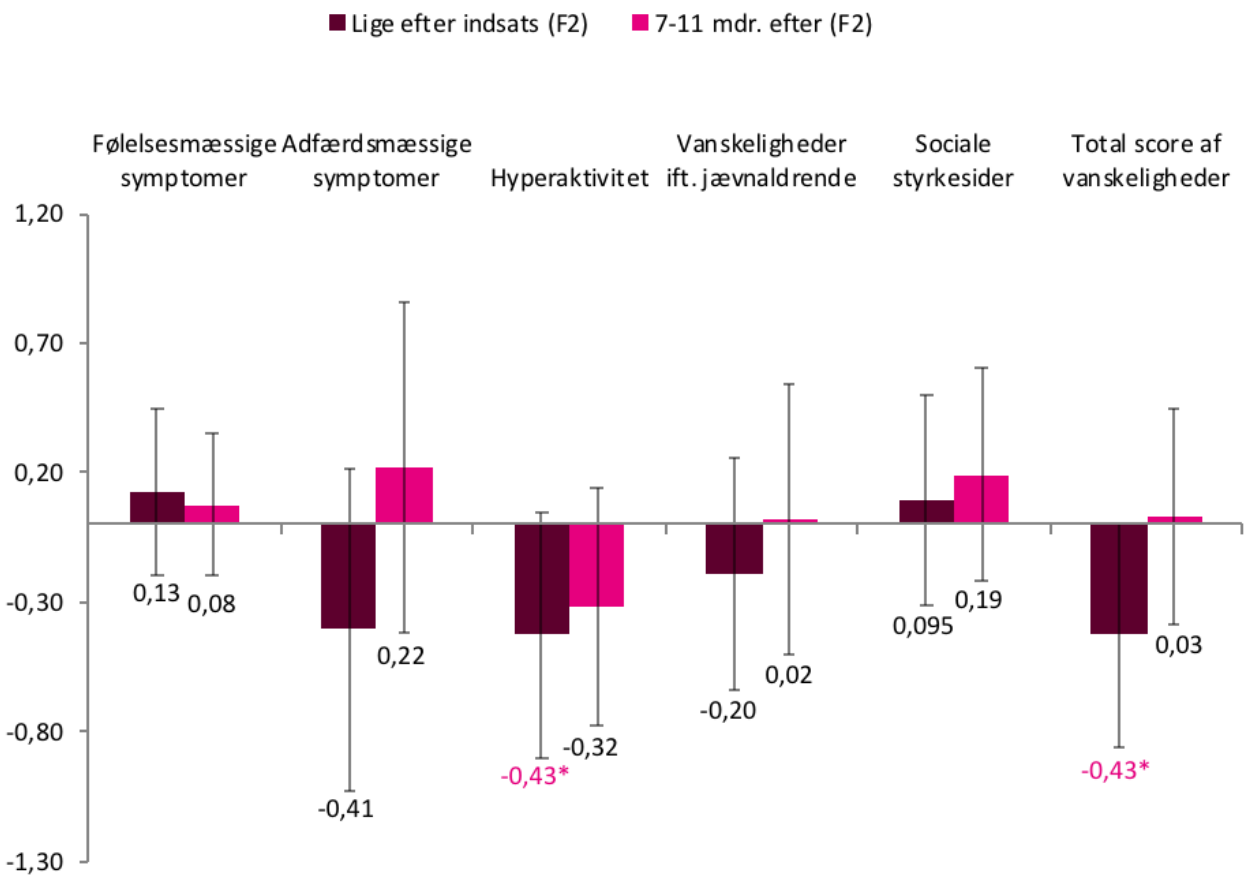
Ser vi kun på gruppen af udsatte børn, findes der gunstige signifikante effekter på *vanskeligheder ift. jævnaldrende* både lige efter indsatsen og 7-11 måneder efter indsatsen for anden afprøvningsrunde (figur 26). For fagligt udfordrede børn ses der ingen signifikante effekter, men kun en tendens til effekt på *hyperaktivitet* (figur 27). I undergruppeanalysen, hvor både udsatte børn og fagligt udfordrede børn indgår, er de mest iøjefaldende resultater, at der for drenge er signifikante gunstige effekter på adfærdsmæssige symptomer og *hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder*, mens den gunstige effekt for piger ses ved *vanskeligheder ift. jævnaldrende* (figur 28).

Figur 26: Effekten af Makkerlæsning på SDQ for udsatte børn



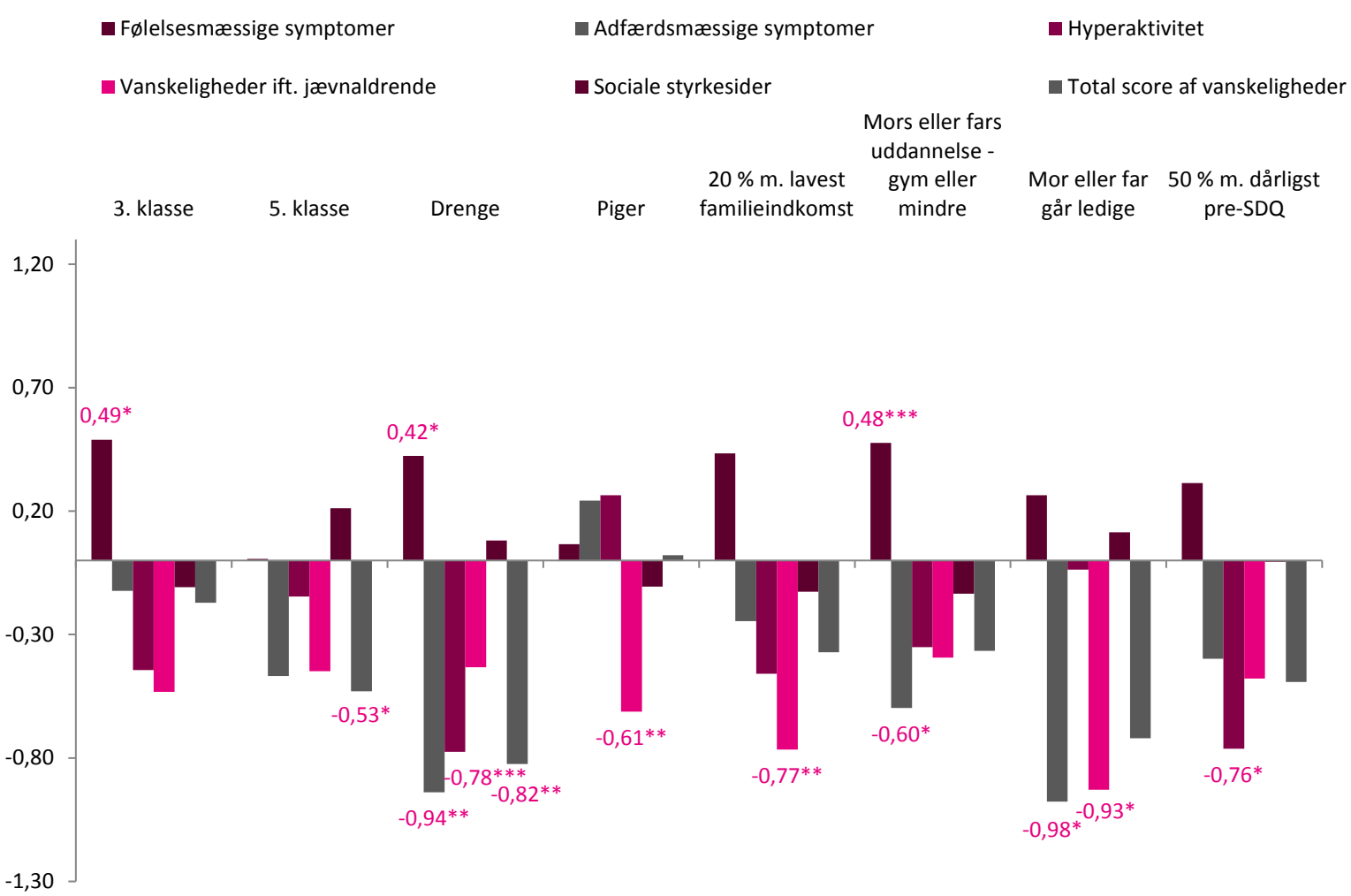
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N=34. 7-11 mdr. efter (F2), N=25. 7-11 mdr. efter (F1+F2), N=50.

Figur 27: Effekten af Makkerlæsning på SDQ for fagligt udfordrede børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N=47. 7-11 mdr. efter (F2), N=39.

Figur 28: Effekten af Makkerlæsning på SDQ opdelt på undergrupper



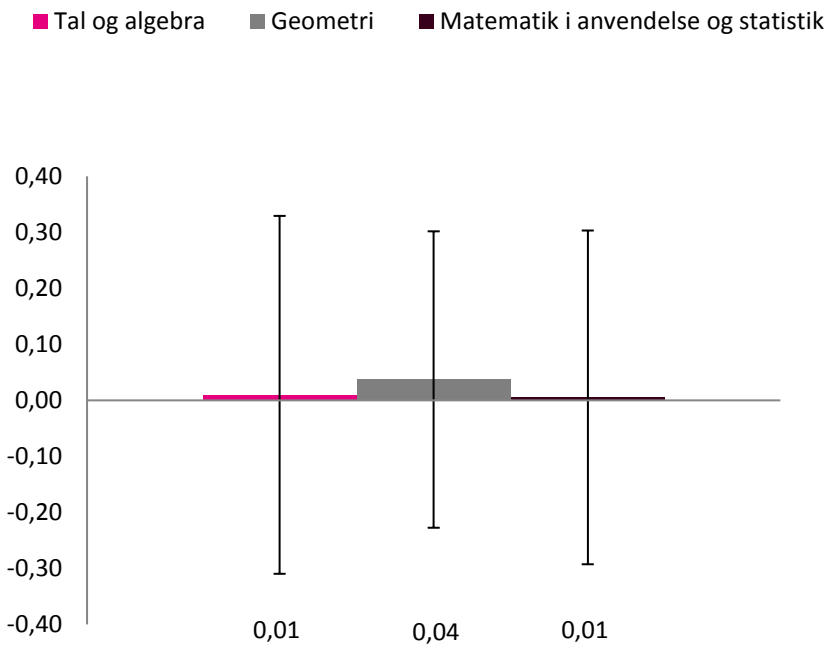
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
3kl, N=40. 5kl, N=41. Dreng, N=48. Pige, N=33. Familieindkomst, N=29.
Uddannelse, N=87. Ledig, N=35. Pre-SDQ, N=40 (N=20 v. Sociale styrkesider)

6.4.2 Klub Penalhus

Effekter på nationale test

Af figur 29 ses det, at der heller ikke er nogen signifikante effekter af Klub Penalhus på de tre profilområder i matematik, *Tal og algebra*, *Geometri* og *Matematik i anvendelse og Statistik*. Alle tre effektstørrelser er tæt på 0.

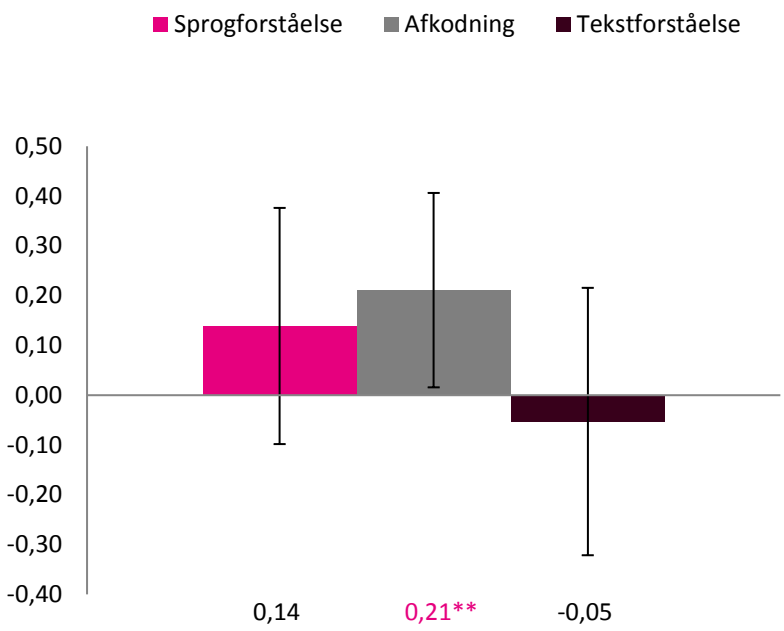
Figur 29: Effekten af Klub Penalhus på den frivillige nationale test i matematik



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=160

Af figur 30 ses det, at der heller ikke findes nogen signifikante effekter på profilområderne *sprogforståelse* og *tekstforståelse*. Derimod ses også her en signifikant effekt på profilområdet *afkodning* på 0,21 med et signifikansniveau på 5 %. Effektanalyser delt op på undergrupper viste ingen signifikante effekter (ikke afrapporteret).

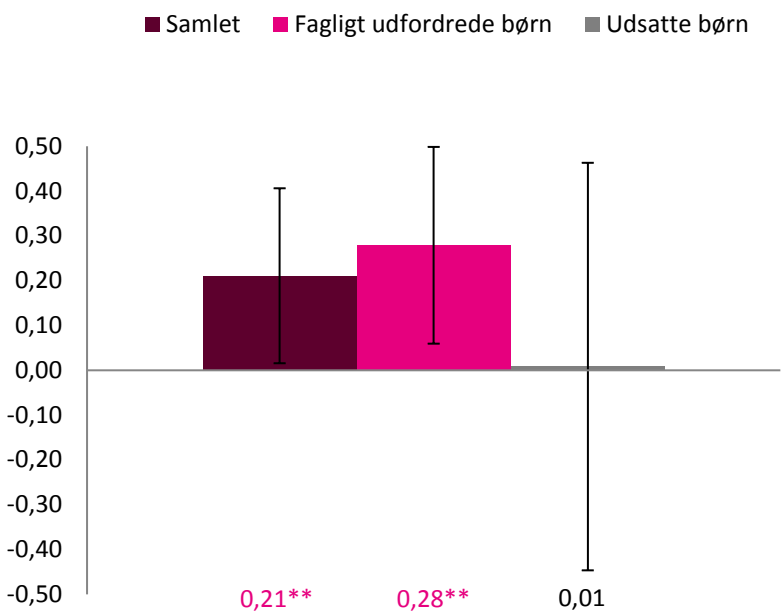
Figur 30: Effekten af Klub Penalhus på den frivillige nationale test i dansk, læsning



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
N=192

Undersøges effekten på afkodning for udsatte børn og fagligt udfordrede børn for sig, ses det af figur 31 nedenfor, at der stadig ses en effekt på profilområdet afkodning, når gruppen er fagligt udfordrede børn, men at denne effekt ikke findes for de udsatte børn. Effektanalyser af afkodning for undergrupper blandt hhv. udsatte børn og fagligt udfordrede børn viste ingen signifikante effekter (ikke afrapporteret).

Figur 31: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet afkodning opdelt på fagligt udfordrede børn og udsatte børn



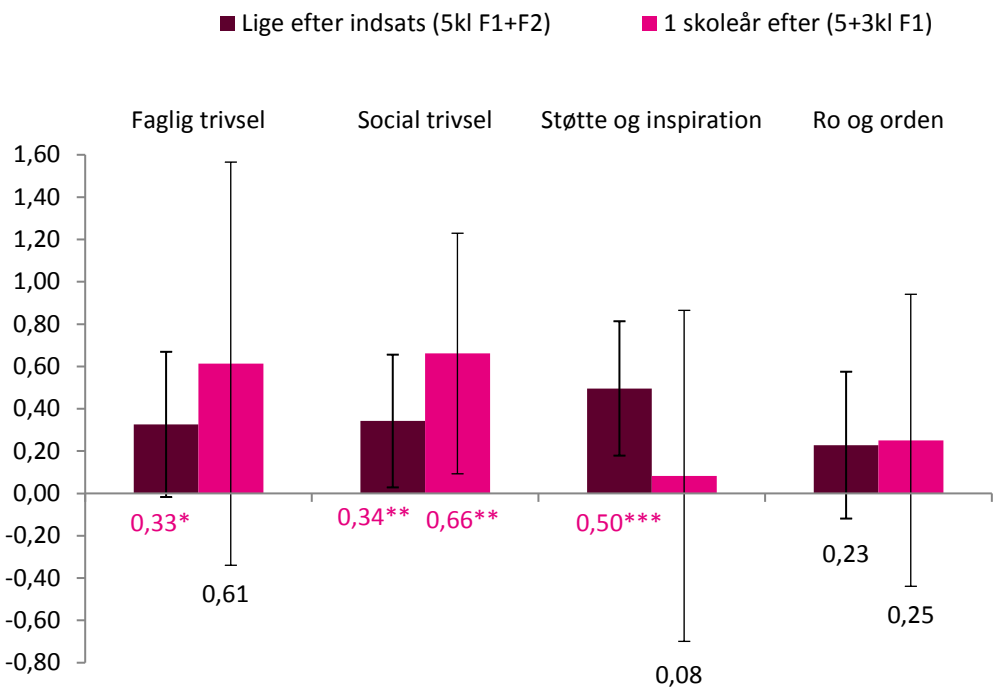
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Fagligt udfordrede, N=143. Udsatte, N=49

Det tyder altså på, at fagligt udfordrede børn får gavn af Klub Penalhus, hvad angår profilområdet afkodning, men at dette ikke er tilfældet for de udsatte børn. Dog har vi foretaget effektanalyser på en række udfald, og jo flere udfald vi undersøger effekten på, jo større er sandsynligheden for, at vi på et tidspunkt tilfældigt finder en effekt. En af årsagerne til, at der ses en effekt på afkodning blandt fagligt udfordrede børn og ikke blandt udsatte børn, kan skyldes forskelle i baggrundskarakteristika mellem de to grupper. Blandt andet har vi undersøgt, at der er en større andel af de udsatte børn end de fagligt udfordrede børn i Klub Penalhus, som er af anden etnisk baggrund end dansk, som har forældre, der er blandt de 20 % med lavest indkomst, som går ledige og som har en gymnasial uddannelse eller mindre. En anden årsag kan være motivationen for deltagelse i indsatsen, da forældrene til de fagligt udfordrede børn selv har tilmeldt sig, mens det ikke gælder for de udsatte børn.

Effekter på den nationale trivselsmåling

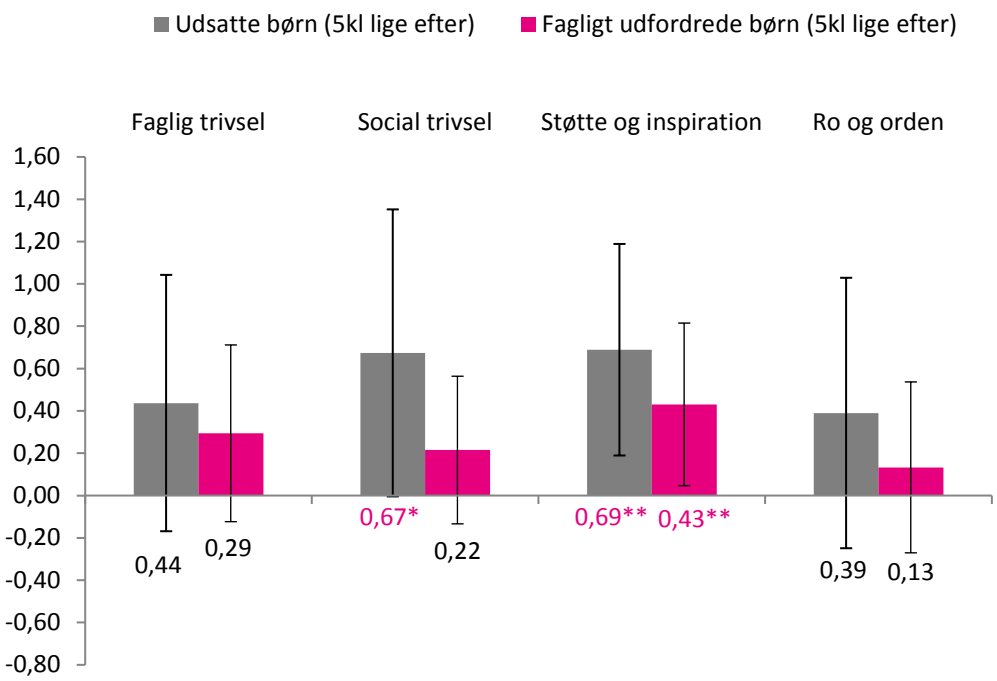
Det ses, at Klub Penalhus har positive signifikante effekter på både *social trivsel* og *støtte og inspiration* med effektestimater på hhv. 0,34 og 0,50 standardafvigelser. For *social trivsel* er denne effekt også vedvarende et skoleår efter første afprøvningsrunde med en effektstørrelse på 0,66 standardafvigelser (figur 32). Deles analysen op på udsatte børn og fagligt udfordrede børn, ses der en signifikant effekt for *støtte og inspiration* for både udsatte børn og fagligt udfordrede børn (figur 33). I undergruppeanalyserne, hvor både udsatte børn og fagligt udfordrede børn indgår, ses det, at dem, der får gavn af indsatsen i forhold til *støtte og inspiration* særligt er drenge, børn af forældre, der er blandt de 20 % med den laveste familieindkomst, børn af forældre med en gymnasial uddannelse eller mindre samt børn, der er blandt de 50 % med den dårligste før-SDQ-score (figur 34). I forhold til *social trivsel* er det særligt børn af forældre, der er ledige, og børn af forældre med en gymnasial uddannelse eller mindre, der får gavn af indsatsen.

Figur 32: Effekten af Klub Penalhus på den nationale trivselsmåling



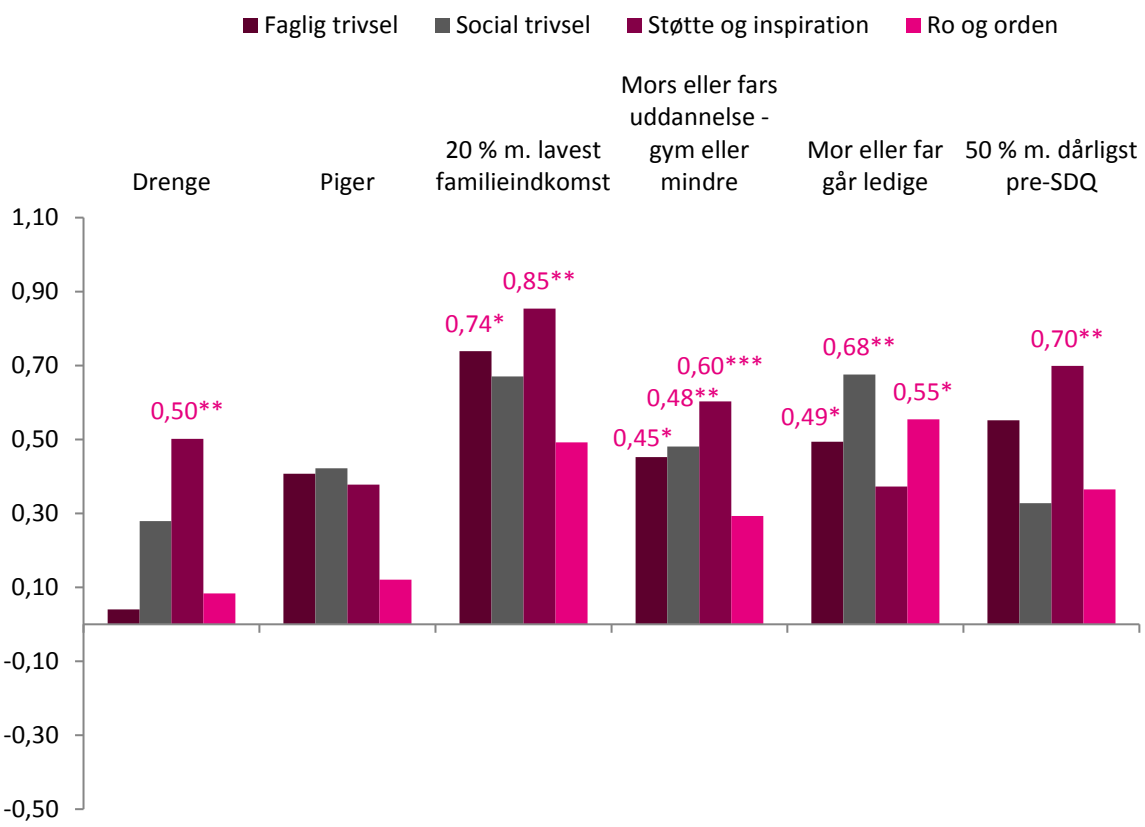
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
F1=første afprøvningsrunde. F2=anden afprøvningsrunde.
Lige efter, N≅133. Et skoleår efter, N≅36

Figur 33. Effekten af Klub Penalhus på den nationale trivselsmåling opdelt på udsatte børn og fagligt udfordrede børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Udsatte børn, N≅33. Fagligt udfordrede, N≅100

Figur 34: Effekten af Klub Penalhus på den nationale trivselsmåling opdelt på undergrupper

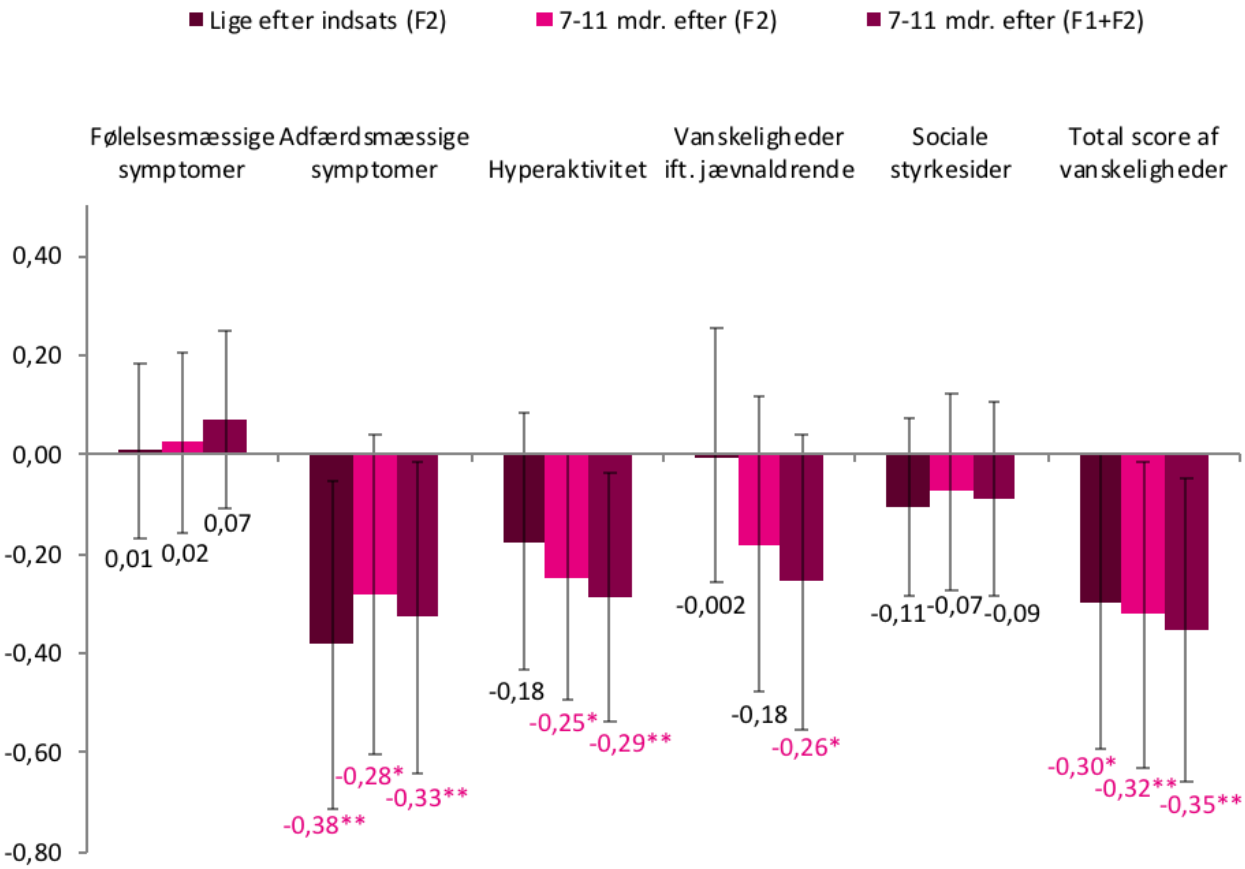


*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Dreng, N≅61. Pige, N≅71. Familieindkomst, N≅34. Uddannelse, N≅102. Ledig, N≅51. Pre-SDQ, N≅51.

Effekter på SDQ-måling

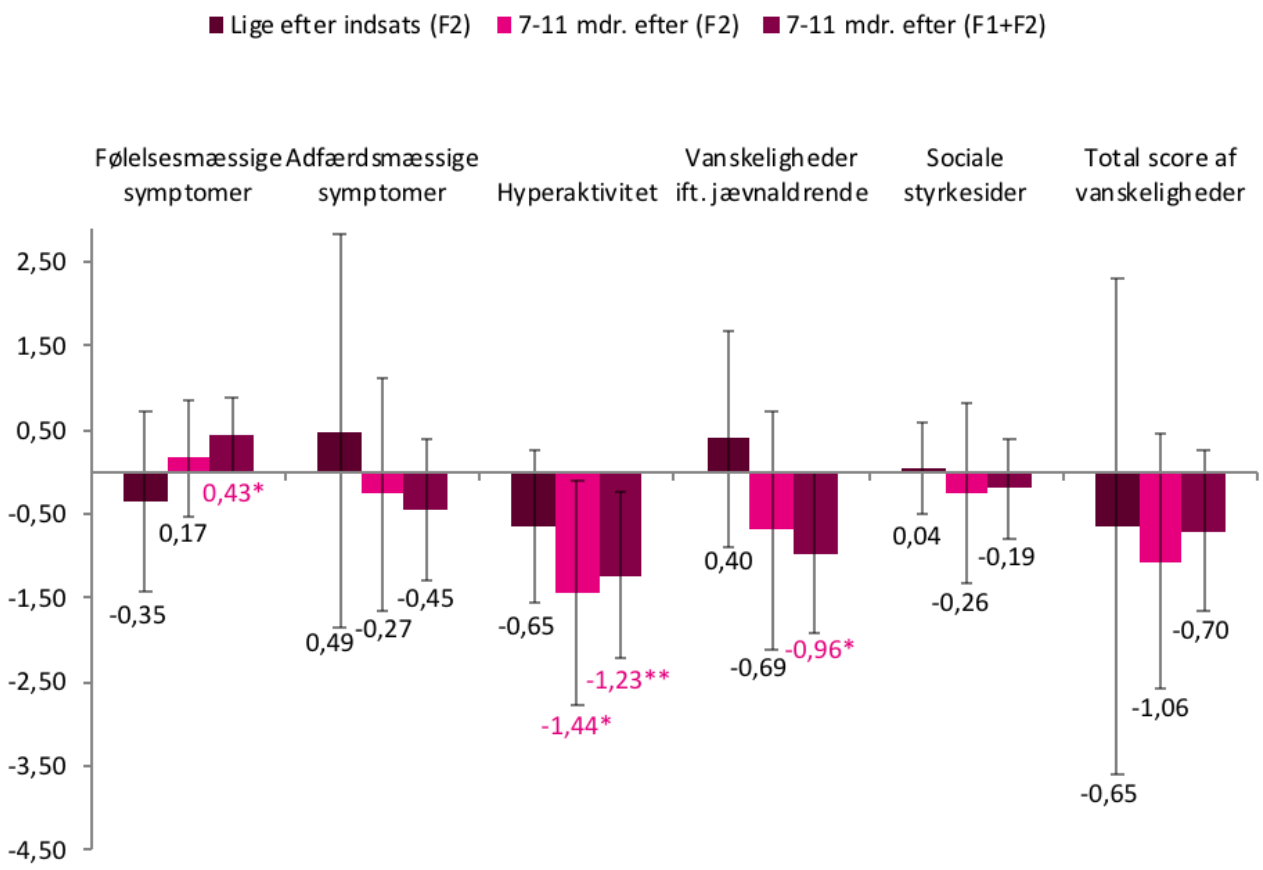
For Klub Penalhus ses der gunstige signifikante effekter på *adfærdsmæssige symptomer* lige efter anden afprøvningsrunde med et effektestimat på -0,38 standardafvigelser (figur 35). Denne effekt varer ved 7-11 måneder efter første og anden afprøvningsrunde (figur 35). Desuden ses der signifikante langsigtede, gunstige effekter for *hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder*. Det ses, at det primært er de udsatte børn, der trækker effekten for *hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder*, mens det primært er de fagligt udfordrede børn, der trækker effekten for *adfærdsmæssige symptomer* (figur 36 og figur 37). På den samlede SDQ-score for vanskeligheder (summen af de første fire skalaer) findes signifikante gunstige effekter med effektstørrelser omkring -0,30, når hele gruppen betragtes (figur 35). I undergruppeanalyserne, hvor både udsatte børn og fagligt udfordrede børn indgår, findes ingen signifikante resultater. De er derfor ikke rapporteret.

Figur 35: Effekten af Klub Penalhus på SDQ



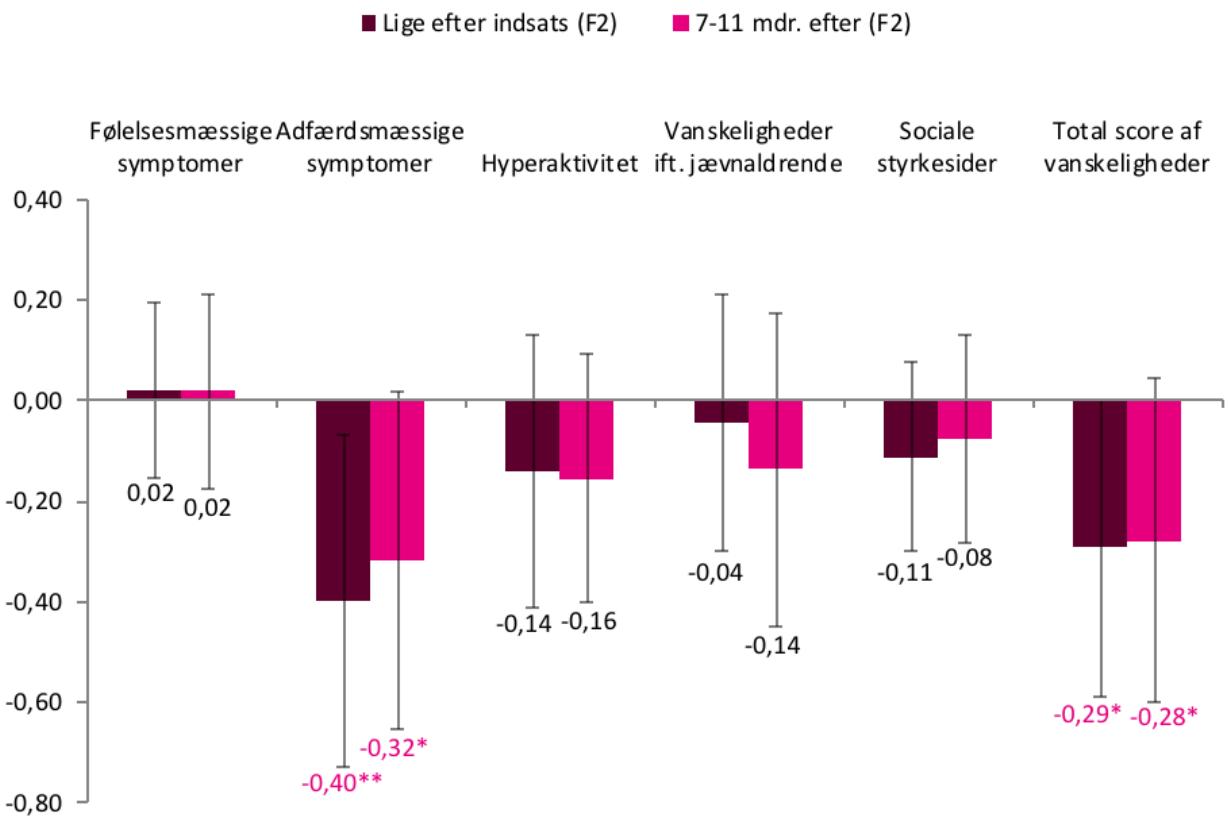
*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Lige efter, N=202. 7-11 mdr. efter (F2), N=174. 7-11 mdr. efter (F1+F2), N=188.

Figur 36: Effekten af Klub Penalhus på SDQ for udsatte børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Lige efter, N=13. 7-11 mdr. efter (F2), N=13. 7-11 mdr. efter (F1+F2), N=27.

Figur 37: Effekten af Klub Penalhus på SDQ for fagligt udfordrede børn



*Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.*
Lige efter, N=189. 7-11 mdr. efter (F2), N=161.

6.4.3 Opsummering af effekter på nationale test og trivsel for de skoleunderstøttende indsatser

Tidligere evalueringer af de skoleunderstøttende indsatser Makkerlæsning og Klub Penalhus har vist lovende resultater i før-eftermålinger. Denne rapport finder ved brug af lodtrækningsforsøg, at Makkerlæsning ikke har en signifikant effekt på læsning. Derimod er der en tendens til, at gruppen fagligt udfordrede børn får gavn af Makkerlæsning i forhold til profilområdet afkodning i læsning, og at denne effekt særligt gælder for eleverne i 3. klasse. Denne effekt ses ikke for gruppen af udsatte børn. Der ses ingen signifikante effekter på matematik, hvilket er forventeligt. For Klub Penalhus ses heller ingen signifikante effekter på matematik, men for læsning ses en signifikant effekt på profilområdet afkodning. Denne effekt gælder for de fagligt udfordrede børn, men ikke for de udsatte børn. For både Makkerlæsning og Klub Penalhus ses altså effekt eller tendens til effekt på profilområdet afkodning for de fagligt udfordrede børn. Dog kan vi ikke drage klare konklusioner om denne effekt, da der er risiko for, at denne er tilfældig, eftersom vi har undersøgt effekten på mange udfald uden at justere signifikanskravet.

En sammenlægning af data fra udsatte børn og fagligt udfordrede børn var gavnligt for styrken for særligt Klub Penalhus. Dog var det kun omkring halvdelen af børnene i Makkerlæsning og Klub Penalhus, som tog de frivillige nationale test, som fungerede som udfald i effektestimeringerne. De lave svarprocenter forårsagede derfor, at effektanalyserne blev foretaget med færre børn end tiltænkt og dermed, at analyserne ikke havde tilstrækkelig statistisk styrke. Dette kan være en af årsagerne til, at der på flere af udfaldene ikke fandtes en

effekt. Desuden var antallet af udsatte børn langt færre end antallet af fagligt udfordrede børn i Klub Penalhus. Analysen af de udsatte børn havde dermed ikke ligeså stor styrke som analysen af de fagligt udfordrede børn, hvilket kan være forklaringen på, at vi ikke fandt en effekt af Klub Penalhus på afkodning for de udsatte børn.

Når det kommer til effekter på børnenes trivsel, er billedet langt mere positivt; her ses enkelte positive effekter på den nationale trivselsmåling og mange gunstige effekter på SDQ. Effekterne på SDQ er i visse tilfælde endog i den høje ende. Langt de fleste effekter på trivslen (hvad enten der ses på trivselsmålingerne eller SDQ) er gunstige, om end der er en del ikke-signifikante effekter, som formentlig kan henføres til den manglende statistiske styrke, som diskuteret ovenfor.

6.5 Kvalitativ analyse af de skoleunderstøttende indsatser

Der er foretaget to separate kvalitative analyser af både Makkerlæsning og Klub Penalhus udarbejdet af henholdsvis TrygFondens Børneforskningscenter og Rambøll Management Consulting. Den kvalitative analyse af Trygfondens Børneforskningscenter præsenteres først for hver indsats, hvorefter analysen af Rambøll Management Consulting sammenfattes i hovedtræk.

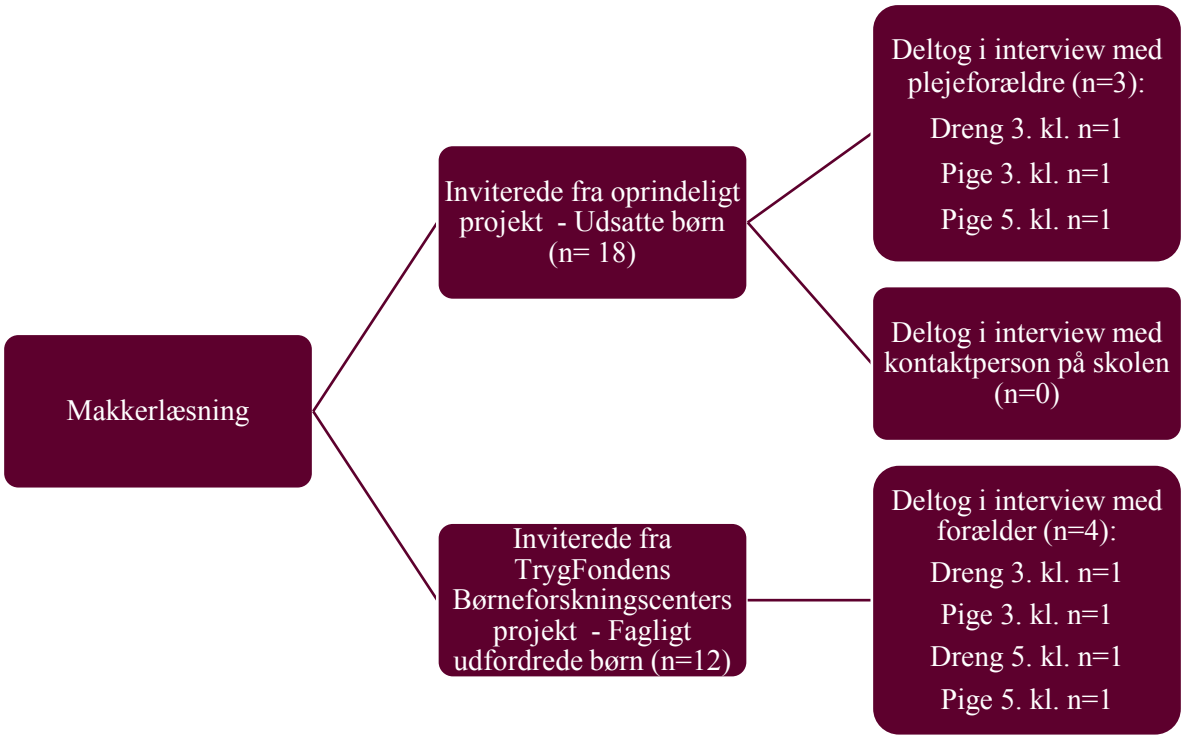
6.5.1 Kvalitativ analyse af Makkerlæsning udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

Metode

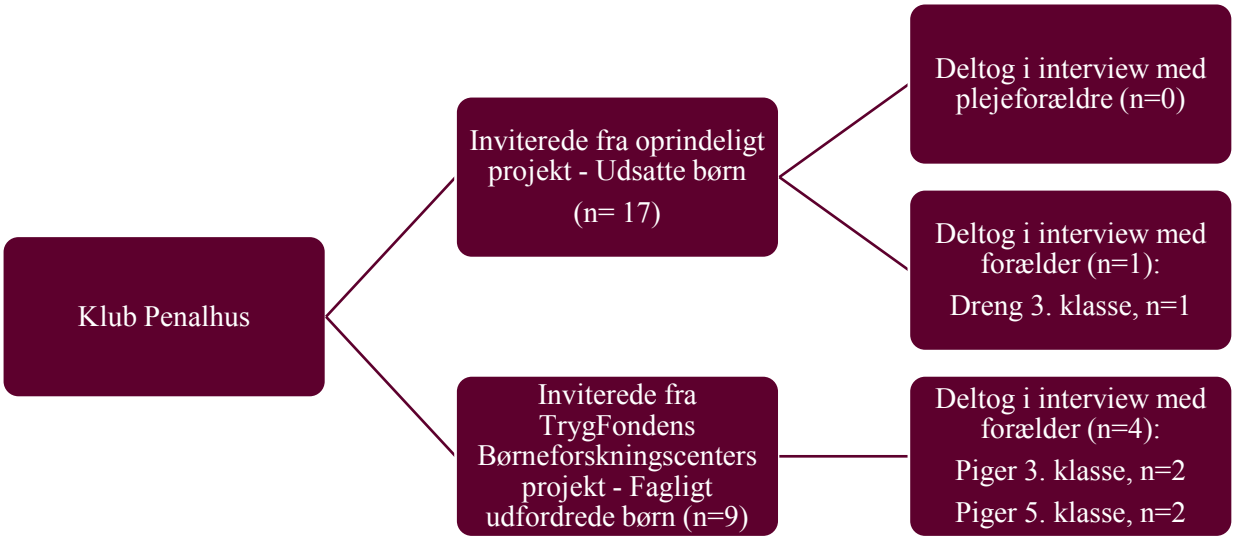
Undersøgelsen er en kvalitativ analyse bestående af semi-strukturerede interview med det formål at få detaljeret og nuanceret viden om deltagernes oplevelse af deltagelse i projektet.

Deltagerne blev rekrutteret via mail til deres kontaktperson på projektet (primært forælder/ plejeforælder). Rekrutteringen fandt sted i november 2017 og november 2018. Ingen af familierne, som blev inviteret i november 2018, ønskede at deltage. Deltagerne blev informeret om, at deltagelsen var frivillig og uafhængig af deres deltagelse i projektet, og at de til en hver tid kunne afbryde interviewet. Deltagerne blev ligeledes informeret om, at alle oplysninger ville blive behandlet fortroligt, og at deres udsagn i interviewet ville blive anonymiseret i den videre publiceringsproces. Rekrutteringsflowet samt endelig deltagergruppe fremgår af figur 38 og figur 39. Som det ses, var det primært fagligt udfordrede børn, der deltog i interviewene frem for udsatte børn.

Figur 38: Rekrutteringsflow Makkerlæsning



Figur 39: Rekrutteringsflow Klub Penalhus



Interviewene blev foretaget i deltagernes hjem i perioden december 2017 til januar 2018, hvor deltagerne enten netop havde afsluttet indsatsen eller var tæt på at skulle afslutte indsatsen. Interviewene blev lydoptaget via diktafon og varede mellem 20 minutter til 60 minutter. Lydoptagelserne fra interviewene blev efterfølgende

transskriberet. I det transskriberede data er alle deltagerne anonyme og benævnelse af navne eller steder udeladt.

Det semistrukturerede interview tog udgangspunkt i en interviewguide. Interviewguidens tema var udvalgt på baggrund af diskussioner i projektgruppen i forhold til, hvad der ønskes viden om. Interviewguiden var centreret omkring tre emner:

1. Evaluering af deltagelse i indsatsen
2. Deltagernes oplevelse af forandring efter deltagelse i indsatsen
3. Implementering af indsatsen.

En nærmere beskrivelse af emner i interviewguiden for begge indsatser fremgår af tabel 19. Interviewguiden fungerede som grundlag for interviewet, men var fleksibel i forhold til rækkefølge på spørgsmålene, samt med mulighed for at kunne spørge yderligere ind til de udsagn, som interviewpersonerne kom med. I løbet af interviewrækken blev interviewguiden tilpasset, så yderligere spørgsmål baseret på viden fra tidligere interviews blev inddraget, hvis det blev fundet relevant. Under interviewet blev der fra interviewerens side løbende lavet opsummeringer og fortolkninger på deltagernes udsagn for at få bekræftet, at deltagerne blev forstået korrekt.

Tabel 19: Emner i interviewguide for begge indsatser

Evaluering
- Forventning til projektet inden start - Generel tilfredshed med projektet - Specifik tilfredshed med teknikker/pakker - Barnets motivation for deltagelse
Mulige forandringer hos barnet
- Indvirkning på fagligt niveau - Indvirkning på skoletilfredshed - Indvirkning på relationen i familien (Forældre-barn relationen, relation til evt. søskende)
Implementering
- Umiddelbare implementering af indsatsen - Indsatsens påvirkning på motivation til sideløbende skolearbejde - Fortsat implementering af indsatsen efter projektperioden - Gode råd til den videre implementering af projektet hos nye deltagere

De transskriberede interviews blev efterfølgende analyseret ved hjælp af Giorgi's meningskondenserede metode. Ved hjælp af denne metode genereres overordnede temaer, der dækker essensen af udsagn på tværs af alle interviews. Interviews med deltagerne fra hver indsatstype blev analyseret separat. I det følgende vil resultaterne fra hhv. Klub Penalhus og Makkerlæsning blive gennemgået separat. Gennemgangen er en

deskriptiv gennemgang af de temaer som fremkom i analysen. Citater fra deltagerne vil løbende blive indsat for at understøtte essensen af de enkelte temaer.[16] Hver gennemgang afsluttes med en opsamling.

Tema 1: Tilfredshed med Makkerlæsning og brugbarhed af strategierne

Der var generelt hos børnenes makkere stor tilfredshed med deltagelse i opstartskurset, og alle interviewede makkere følte sig godt rustet i at bruge teknikkerne, som var nemme at forstå og enkle at bruge hjemme.

O: Faktisk så var den så enkelt at man tænkte, er der ikke mere i det? Så det var jo så nemt.

Makkerne synes, at de løbende telefonopringninger var brugbare. Alle makkerne fortalte, at de havde brugt læseloggen løbende, mens kun et af børnene havde brugt læsedagbogen. Grunden til, at de andre ikke havde brugt læsedagbogen, var bl.a. glemsomhed eller modstand mod at skulle skrive. En forælder beskrev modstanden sådan:

O: Det har han heller ikke selv villet. Han fik den, og så tror jeg mere det var sådan en udenpå at den så spændende ud. Så så han: nå, nu skal jeg til at skrive. Og det der med at skrive, det er ikke lige. Det var som lektier i skolen, så det blev et nej.

Alle de interviewede nævnte tandemlæsning som den metode inden for makkerlæsning, de benyttede efter at have været på opstartskurset. Grunden til, at valget faldt på tandemlæsning frem for metoden "lyt og læs", som der også blev undervist i, var bl.a., at flere af børnene havde prøvet den anden metode i skolen, uden at de havde oplevet den som brugbar, og også at børnene følte sig mere trygge i samlæsningen i tandemlæsning. Dog nævnte flere af familierne også, at de i løbet af deres projektdeltagelse var gået væk fra at bruge nogle af metoderne og selv havde fundet deres egen metode til læsning, som de fandt mere brugbar.

O: og jeg tror faktisk jeg stoppede der fordi så begyndte vi jo at udvikle lidt vores eget system, fordi (navn) ikke tog initiativet til at læse selv. Og så er det bare gået slag i slag derud af. Og så må jeg ærligt indrømme, bum, så er det bare blevet en del af den måde vi laver lektier på, og læsemetoden som sådan.

Og andre gik væk fra metoderne på grund af barnets lyst til at læse selv:

I: Så i har fortsat med at læse?
B: Ja.
I: På samme måde?
B: Nej.
O: Nej. Det er vi faktisk stoppet med. Hvorfor er vi stoppet med det (navn)?
B: Det ved jeg ikke.
O: det var jo egentligt fordi du selv gerne vil læse noget mere selv.

Tema 2: Implementering af Makkerlæsning i hverdagen

Alle de adspurgte familier fortalte, at de havde læst de anbefalede antal minutter og antal gange om ugen i projektperioden. De fleste havde drøftet deltagelsen i projektet med skolen, herunder hvordan de kunne bruge Makkerlæsning samtidig med, at der skulle laves lektier. Størstedelen havde derfor lavet en aftale med skolen om, at de kunne erstatte den læsning børnene sædvanligvis skulle flere gange om ugen med Makkerlæsning i

[16] For at sikre deltagernes anonymitet er barnets køn og alder ikke opgivet ved citaterne. Af citaterne fremgår der blot, om det er barnet (B), forælder/plejeforælder, dvs. omsorgsperson (O) eller interviewer (I), som er kommet med de pågældende udsagn.

stedet for. Da læsning allerede var en integreret del af mange af de interviewede familiers hverdag, brugte børnene under projektet derfor ikke mere tid på læsning om ugen, men i stedet blev der læst på en anden måde, hvilket flere af børnene var meget motiveret af.

B: Det har været fint nok fordi før der skulle jeg bare læse noget andet i tyve minutter. Så det har været lidt det samme.
I: Ja det kan jeg godt se. Så du synes ikke at det har taget tid fra dine lektier?
B: Nej

O: Så da det der med at skulle lave lektier, det blev ligesom lidt en anden ting, altså, især de tre gange i ugen, hvor vi skulle Makkerlæsning, fordi det var lidt mere, det var ikke sådan "århh, jeg gider ikke at lave lektier". Det var mere sådan "JA", så ville man gerne, og det var jo lidt en fed ting jo, det syntes jeg var, ja

Tema 3: Makkerlæsnings indvirkning på relationen

Hos alle de interviewede deltagere blev selve tiden brugt med Makkerlæsning fremhævet som en værdifuld hyggestund, som børnene nød. En af de ting, som blev nævnt gentagne gange, var alene-tiden med makkeren. Alene-tiden var hos flere et nyt tiltag om læsningen, da det tidligere havde været noget barnet gjorde, mens makkeren eksempelvis lavede mad ved siden af, eller at læsningen foregik i stuen med søskende eller andre familiemedlemmer omkring. Under deltagelsen i Makkerlæsningen var læsningen i stedet for et projekt kun mellem barn og makker, og som skete, hvor begge parter havde fuld fokus på læsningen.

O: Ja, meget. Hvor vi før tit… [barnet] sad og læste, mens jeg måske lavede mad, hvor vi nu er helt tæt sammen og har det som en hyggestund. Så det er helt klart helt anderledes med nærvær, og det er bare kun os, der hygger og læser.

O: Men han har godt kunnet lide, når vi skulle ind og læse. Så det at vi har skullet side inde på hans værelse og læse og det kun var ham og mig. Det var han, det tog han positivt imod.

Også den fysiske nærhed i Makkerlæsningen blev fremhævet af flere. Dette blev fremhævet, som værende en positiv ting, og blev velmodtaget af alle børnene.

O: Og så kunne han sidde og nyde det faktisk. Det var en hyggelig situation, så han har ikke været negativ over det.

Flere af de interviewede makkere nævnte, at de kunne mærke, at de havde fået et tættere forhold til barnet efter deltagelse i Makkerlæsningen. Dette var både initieret af den tid, som de tilbragte sammen om læsningen, men også samhørigheden i at deltage i projektet sammen. Samtidig nævnte ingen af de interviewede deltagere, at der havde været konflikt med barnet om, at der skulle bruges tid på læsningen tre gange om ugen. Hos flere af familierne var dette allerede, inden Makkerlæsning startede, en integreret del af børnenes hverdag.

I: Men nu kan jeg høre at I måske hele tiden faktisk har læst de der tyve minutter, så det er måske ikke fordi I har været mere sammen?
O: Nej det har vi ikke. Men vi har været sammen på en anden måde. En mere ligeværdig måde, synes jeg faktisk at det her det er. Ja.
I: Ja, hvordan kan det være at det bliver det?
O: Det er fordi vi læser op sammen, ikke? Ja. Vi læser op sammen, fra den samme bog og føler os begge to med. Ja.

Adspurgt om det havde skabt konflikt i familien hos eventuelle søskende, at de ikke kunne deltage i Makkerlæsningen, har ingen af de interviewede familier oplevet dette. Det er blevet accepteret af eventuelle søskende, at makker og barn har trukket sig tre gange om ugen for at læse uden forstyrrelse.

Tema 4: Ændringer efter deltagelse i Makkerlæsning

Alle de interviewede deltagere rapporterede om en ændring hos barnet efter deltagelse i Makkerlæsning. En af de oftest rapporterede ændringer var en bedring i barnets læseniveau. Dette kom til udtryk ved, at barnet nu kunne læse undertekster på fjernsynet, opskrifter m.m. Også i forhold til skoleopgaver rapporterede flere af børnene, at de følte sig bedre til at stave, og at matematik var blevet nemmere, da de nu bedre kunne læse matematikopgaverne. Makkerne rapporterede også, at de kunne mærke fremgang hos barnet, som nu kunne læse længere ord og bøger med højere lixtal.

O: Men det har fungeret så godt, og hun er rykket helt vildt. Vi snakker om at læse fra under lix 10 til nu at læse 20.

Flere af makkerne oplevede også, at der var sket noget med barnets læsetempo efter deres deltagelse. For nogle var tempoet blevet sænket, og barnet havde pauser i læsningen ved punktum:

O: Hvor hun før bare ligesom læste ud i en køre, så er hun blevet bedre til ligesom at holde en pause, når der kommer et punktum, og hun er også blevet bedre til tonefaldet.

Andre oplevede ændringen i tempoet som en forbedring i barnets læseflow:

O: Og også det der med at man som voksen faktisk ikke skal sidde af ved siden af og vente på at ordene bliver stavet igennem, og man må gerne give ordene. Jeg oplever en større, både læsehastighed, men også... Ja det er faktisk læsehastigheden egentligt. Ja. Der bliver lidt mere flow, læsningen betyder også at man som voksen bliver mere involveret i det, og at man gerne må nogen af de her ting man ikke troede man måtte.

Ændringer i læsefærdighederne affødte også en stigning i læselyst og tiltro til deres læseevner hos flere af børnene.

O: Ja. Altså det er jo det der med, det er jo sådan en "Win-win-situation", at man faktisk kan komme til at læse med sit barn på en niveau hvor man, hvor man både kan få noget ud af historien, og at man kan mærke at der er en motivation bag. Og at hun ikke sidder og gaber når vi sidder og læser. Fordi det har faktisk været nogen af de ting som også er frustrerende når man som voksen sidder og læser, og når man ikke får historien med, så kan jeg godt forstå hun sidder og gaber. Så er det da bare mega kedeligt. Det er… det har i hvert fald været det der har været rigtig givende. Det har det også, ja.

6.5.2 Opsummering af Makkerlæsning på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

Analysens resultater, hvad angår implementeringen af Makkerlæsning samt de interviewedes oplevelser kan ikke med sikkerhed generaliseres til alle deltagere i Makkerlæsning. Dog kan analysen giver gode indikationer på centrale oplevelser fra deltagerne samt drivkræfter og barrierer ved implementeringen af Makkerlæsning. De deltagende børn i den kvalitative undersøgelse af Makkerlæsning var både børn, som boede i plejefamilier, og børn, som var fagligt udfordrede. Makkeren var hos alle deltagere i den kvalitative undersøgelse deres plejeforælder eller forælder, og det var primært plejemødre/mødre, som var makkerne. Der var ikke forskel på deltagernes oplevelse af forløbet eller udbyttet alt efter, om de boede i plejefamilie eller ej. Det var i den kvalitative undersøgelse af Makkerlæsning svært at rekruttere deltagere til interviews og for de, som deltog var tilfredsheden meget stor. Dog kan det formodes, at det primært er de mest tilfredse, de der har implementeret indsatsen, som ønsker at deltage i interviews.

Der var stor tilfredshed hos de interviewede omkring indsatsens elementer fra opstartskursus til løbende telefonopringninger, samt det udleverede materiale. Makkerne følte sig kompetente til at implementere strategierne i hjemmet og oplevede strategierne som meget enkle og letforståelige, hvilket skabte motivation samt tiltro til implementeringen i hjemmet. Makkerlæsning blev også vel modtaget hos børnene og uden nævneværdige konflikter. Det var især tandemlæsning, som blev implementeret, men flere gik væk fra denne metode og fandt deres egne metoder. Rammen omkring Makkerlæsning blev fremhævet som værende meget positivt i forhold til at være fremmende for relationen mellem barn og makker. Størstedelen af de interviewede oplevede en bedring i barnets læseniveau. På baggrund af den kvalitative undersøgelse var der især to faktorer, som syntes at være centrale for udvikling af barnets læsefærdigheder. Den første faktor var rammen med alene-tid med et fælles fokus hos både barn og makker, som kan antages at have været en drivende faktor i forhold til barnets øgede motivation for læsningen og dermed læsefærdigheder. Den anden faktor var, at gennem oplæring og metodernes enkelhed fik makkerne en stor grad af tiltro til metoden og deres egne kompetencer. En tiltro som løbende blev understøttet af telefonopringninger, hvor makkerne har kunnet få afklaret tvivlsspørgsmål. Makkerne har derfor kunnet implementere strategierne med en sikkerhed, som har kunnet have en afsmittende effekt på børnene. Selve tidsforbruget på læsning ved implementeringen oplevede familierne ikke som værende højere end før projektstart, da Makkerlæsningen kom til at erstatte læsning fra skolen i stedet for hos størstedelen af familierne. Der blev derfor ikke nødvendigvis læst mere ved deltagelse i Makkerlæsning, men på en anden måde. Så en stigning i læsetid kan derfor ikke forklare de oplevede ændringer hos deltagerne.

6.5.3 Kvalitativ analyse af Makkerlæsning udarbejdet af Rambøll Management Consulting

I det følgende sammenfattes metoderne og hovedfundene i Rambøll Management Consulting's kvalitative analyse af Makkerlæsning.

Metode

Formålet var at afdække centrale implementeringsforhold af Makkerlæsning og få indblik i oplevede effekter set fra skolernes og institutionernes perspektiv såvel som fra familiers og plejefamiliers perspektiv. Der blev gennemført et casebesøg af en dags varighed i én kommune i efteråret 2016.

Analysen for Makkerlæsning baserer sig på følgende data:

- Et individuelt interview med en plejeforælder, som også er leder af kommunens ressourcecenter
- Et fokusgruppeinterview med de to kommunale makkerlæsere, der er ansat i kommunen og er læreruddannede

- Et individuelt interview med den kommunale tovholder på projektet
- Et individuelt interview med en klasselærer for en deltagende elev

Det er et opmærksomhedspunkt, at analysen for makkerlæsningsindsatsen består af et enkelt casebesøg ved en kommune, som har valgt at gøre brug af kommunale makkerlæsere fremfor at uddanne (pleje)forældre til læsningen. Hermed kan man ikke forvente nøjagtig de samme erfaringer, som hvis kommunen (også) havde uddannet (pleje)forældre i at læse med deres (pleje)børn. Et andet opmærksomhedspunkt er, at vi ikke har gennemført interviews med børn, som modtager indsatsen. Dertil baseres vores forældreinterview på en plejeforælder, som også er leder af ressourcecenteret og makkerlæser for sit eget plejebarn. Denne plejeforælder kan derfor ikke antages at repræsentere den almindelige forælder i indsatsen grundet plejeforælderens brede erfaring med området.

Resultater

I det følgende sammenfattes resultaterne af analysen i udbyttet af Makkerlæsning, udfordringer ved indsatsen samt drivkræfter og barrierer for succesfuld implementering af indsatsen.

Udbytte og udfordringer ved Makkerlæsning

Overordnet er makkerlæserne meget positive omkring indsatsen, da de oplever, at børnene udvikler sig fagligt og personligt. De oplever, at børnene har fået større selvtillid og tro på sig selv, og at der er fremgang i børnenes læseevner. De oplever ikke, at børnene læser mere end før, men at børnene er blevet mere interesserede i bøger. De lægger derudover vægt på, at alene-tiden med en voksen er meget værdifuld for børnene. Læreren har også bemærket børnenes fremgang i læseevner, men påpeger, at de ville have rykket sig under alle omstændigheder grundet den normale undervisning og mener derfor hverken, at Makkerlæsning har haft en positiv eller negativ faglig betydning for børnene.

De korte deadlines for projektet bliver fremhævet som en udfordring af den kommunale tovholder og i forlængelse af dette, at kommunen for sent har fået at vide, at de er blevet udvalgt til at deltage i indsatsen. Derudover har det været en udfordring at videreformidle den tilsendte skriftlige information til makkerlæserne, da dette har været for vanskeligt og akademisk for mange familier. Generelt oplever de to kommunale makkerlæsere, at det har været vanskeligt at komme i kontakt med forældrene, hvilket særligt har været en udfordring, når barnet ikke er dukket op til makkerlæsningen. Det bliver desuden fremhævet af dem, at børnenes humør på dagen for makkerlæsning, og hvordan børnene har haft det derhjemme, har haft betydning for, om makkerlæsningen er blevet afholdt. I forlængelse af dette har det været forskelligt, hvor konsistent makkerlæsningen har været. Blandt børn, hvor makkerlæsningen er blevet en del af hverdagen, oplever makkerlæserne større udbytte end blandt børn, hvor der er gået lang tid mellem makkerlæsningssessionerne. Desuden bliver det set som en udfordring af den kommunale tovholder, makkerlæsere og lærer, at udvælgelse af børn ikke også er blevet foretaget på baggrund af fagligt niveau, som skolen ville kunne hjælpe med. Dette ville også kunne hjælpe til, at forældrene ikke oplever, at indsatsen bliver trukket ned over hovedet på dem, hvilket særligt en af de kommunale makkerlæsere har oplevet.

Grobund for succesfuld implementering

Makkerlæserne ser det som en drivkraft, at en voksen gennem makkerlæsningssessionerne kan skabe en god relation til børnene og tillid, hvorved børnene føler sig trygge til at læse, selvom de er svage læsere. Makkerlæserne pointerer her, at det er en fordel at have erfarne makkerlæsere. Desuden fremhæves det, at den synlige læring, som opstår ved Makkerlæsning, er meget positiv for børnenes selvtillid og gåpåmod.

Makkerlæserne oplever det som en barriere, at det er svært at komme i kontakt med forældrene, hvilket går ud over børnenes makkerlæsningsforløb. Samtidig påpeges det yderligere, at det er svært at overholde antallet af

makkerlæsningssessioner, hvis børnene ikke kommer i skole – især når det er svært at komme i kontakt med forældrene. Modstand over for indsatsen hos familierne fremhæves som værende den største udfordring. Hvis familierne ikke støtter op om indsatsen, kan det være svært at læse i hjemmene samtidig med, at de ikke er samarbejdsvillige, når børnene ikke møder op til makkerlæsningssessioner på skolerne. Samtidig er det en større logistisk udfordring at have kommunale makkerlæsere til at læse uden for hjemmene, da de ofte er nødsagede til at læse i skoletiden og dermed afbryde børnenes normalundervisning. Endelig påpeger den kommunale tovholder, at en barriere for indsatsen er manglende tid til udvælgelse af børn og organisering af indsatsen. Ovenstående er opsummeret i tabel 20.

Tabel 20: Drivkræfter og barrierer for implementering af Makkerlæsning

Drivkræfter	Barrierer
• Erfarne makkerlæsere, som kan skabe en god relation og tillid • Mulighed for udvikling uden at give karakterer • Synlig læring for børn og familier	• Modstand i familierne over for indsatsen • De fysiske udfordringer, hvis læsningen ikke kan foregå i hjemmet • Manglende tid til forberedelse fra kommunalt hold

Erfaringer fra Als Research

Als Research, der har tilpasset Makkerlæsning til en dansk kontekst, har løbende været i kontakt med makkerlæserne igennem forløbet og har fra dem, de har haft kontakt til, fået tilbagemeldinger og tilegnet sig erfaringer, som i det følgende kort vil blive opsummeret.

Udbytte og udfordringer ved Makkerlæsning

Deltagerne på makkerlæsningskurset har generelt udtrykt, at de oplevede den information, som blev givet på kurserne, som brugbar. Særligt har de udtrykt stor begejstring for og motivation ved de positive resultater fra England og Sverige, og at de oplevede, at de gik fra kurset med en skærpet opmærksomhed på vigtigheden af en god grunduddannelse for udsatte børns fremtidige livschancer.

Hvad angår selve Makkerlæsningsindsatsen, er det Als Research's indtryk, at indsatsen overordnet er gået godt. I langt de fleste tilfælde er læsningen gået godt, størstedelen af deltagerne har været motiverede for at læse, og flere har givet udtryk for, at de har bemærket en betydelig fremgang. Flere udtaler, at de har oplevet en markant forbedring i børnenes læsning og motivation, og enkelte har desuden bemærket en forbedring i børnenes selvtillid og trivsel. Als Research har fået tilbagemeldinger om forbedret læseflow, bedre læseforståelse, mere selvsikker læsning og mere mod på at læse samt en generel faglig forbedring og motivation i andre fag. Ligesom i interviewene i ovenstående analyser har næsten alle deltagerne også givet udtryk for, at både de og barnet nød den alene-tid, som de oplevede igennem forløbet.

Det har for nogle af deltagerne været en udfordring at få læsningen passet ind i en hverdag med lange skoledage, lektier og fritidsaktiviteter, og flere har givet udtryk for, at børnene var meget trætte om aftenen. Endvidere er der nogle af deltagerne, som har fortalt, at læsningen og barnets motivation har været stærkt påvirket af barnets sociale situation og andre begivenheder eller problematikker i barnets liv. Problematikker, som på mange måder kendetegner udsatte børn.

Derudover har der været særlige udfordringer forbundet med nogle af makkerlæsningskonstellationerne. Plejeforældre har været en ressourcestærk gruppe, og her har det primært været ovenstående udfordringer, der var til stede. For gruppen af forældre til fagligt udfordrede børn, har det været en ekstra udfordring, at nogle af børnene havde større læsevanskeligheder såsom ordblindhed, som ikke var forenelige med makkerlæsningsmetoden. Blandt forældre til børn, der modtager en forebyggende foranstaltning, har det hos

nogle forældre været en udfordring at få dem til at møde op til kursus og at få fat på dem ved den løbende opfølgning. Her har der desuden været et manglende overskud. Ved brug af en ekstern læsemakker bestående af lærere og ansatte på kommunens ressourcecenter har de største udfordringer været læsemakkerens begrænsede tidsmæssige ressourcer, samt at det typisk var børn fra særligt udsatte hjem, hvor nogle af børnene i perioder ikke kom i skole.

Grobund for succesfuld implementering

Als Researchs erfaringer med implementeringen af Makkerlæsning ses af følgende punkter:

- Metoden er nem at bruge og har potentiale til at løfte børnenes faglige niveau i læsning betydeligt. Et forbedret fagligt niveau i læsning forbedrer betydeligt de udsatte børns livsmuligheder på sigt.
- Metoden gør det muligt at vælge litteratur, som svarer til det enkelte barns niveau. Det er således vigtigt, at makkerlæserne følger udvælgelsesmetoden, da den sikrer, at børnene både synes, at det er sjovt at læse samtidig med, at det er tilpas udfordrende og lærerigt.
- Det kan gavne at kommunikere til omsorgspersonerne, at Makkerlæsning har vist særdeles lovende resultater i Storbritannien og Sverige.
- Det er vigtigt, at de udvalgte makkerlæsere forpligter sig til at læse med børnene 3 gange om ugen. Derudover er de løbende støtte- og motivationssamtaler også vigtige for fastholdelse af deltagerne.
- Ledelsesmæssig opbakning i kommunerne er nødvendig for en fremtidig udbredelse af projektet, ligesom at samarbejde på tværs af forvaltninger kan bidrage til en vellykket implementering.

6.5.4 Kvalitativ analyse af Klub Penalhus udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

I den kvalitative undersøgelse af Klub Penalhus udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter, var det næsten udelukkende fagligt udfordrede børn, som deltog i interviewene. Se figur 39 i afsnit 6.5.1 for en oversigt over deltagere i interviewene.

Tema 1: Forventning til deltagelse og tilfredshed med Klub Penalhus

For de fagligt udfordrede børn, som blev interviewet, var motivationen for at skulle deltage i projektet generelt til stede, og børnene udtrykte, at de var spændte på at se indholdet af pakkerne. Hos familien, som deltog i projektet med et barn i gruppen "udsatte børn", var der til gengæld ingen forventning til projektet, da de ikke var klar over, at de var tilmeldte og derfor ikke åbnede pakkerne den første tid efter, de modtog dem. De fik tilfældigt viden om projektet gennem en lærer, som havde hørt om projektet. Alle deltagerne rapporterede en overordnet tilfredshed med deltagelse i Klub Penalhus. En deltager beskrev modtagelsen af pakkerne sådan:

B: Jeg synes de er helt vildt spændende at åbne dem.
I: Ja.
B: Og så se, at det er, hvad for et emne det er og sådan noget.
I: Ja. Så det har været lidt en skattejagt, når de er kommet ind af døren måske?
B: Ja.

Der var blandt de deltagende familier i interviewene en oplevelse af, at udvalget af bøgerne havde været tilpas. Der var stor forskel på, hvilke af bøgerne deltagerne syntes bedst om, og flere rapporterede også, at de ikke læste eller kiggede i alle de tilsendte bøger. En enkelt gav bøgerne videre til skolens bibliotek.

Flere af forældrene nævnte, at vægtningen af matematik kunne have været større:

O: Altså, øhm, i forhold til, altså jeg synes det er ret flot, at de har fået bøger tilsendt og også rigtig gode bøger. Det har været et bredt udvalg af altså stof. Det synes jeg har været meget positivt. Så i forhold til den del er det rigtig godt. Men i forhold til matematikken så synes jeg, altså der havde jeg egentlig troet der var lidt mere. Der har måske været nogle sider med opgaver, og så synes jeg ikke rigtig der har været mere.

O: Matematikopgaverne har vel også været udmærket, dem der har været, de har været…. Der var ikke noget i vejen med dem, som var der. Der skulle bare være flere.

Adspurgt om betydningen af, at de vedlagte breve var skrevet af Helle Joof og Jacob Riising, havde det ikke den store betydning for nogle af de interviewede børn. Som en af deltagerne svarede:

I: Lagde du mærke til, hvem der havde skrevet de der breve? Lagde du mærke til, at det var Jacob Riising og Hella Joof?
B: Ja, jeg synes jeg så nogle ansigter jeg havde set et eller andet sted før.
I: Ja. Så det betød ikke noget, at det var dem, der havde været med til at skrive de der breve?
B: Det tror jeg ikke.

I forhold til tilfredshed med konkurrencen på hjemmesiden, så havde de fleste af de interviewede børn ikke brugt hjemmesiden og deltaget i konkurrencen. Kun et enkelt barn svarede, at det synes, at det var spændende, at de kunne vinde noget.

Tema 2: Implementering af Klub Penalhus

I forhold til, hvordan selve materialet fra pakkerne blev implementeret i hjemmene, var det generelt for alle familierne, at kun dele af materialerne blev brugt af børnene. De interviewede børn fortalte, at bøgerne blev valgt fra, hvis børnene enten vurderede, at de var for svære, eller at bøgerne ikke virkede spændende. Når bøgerne var blevet valgt fra, var der ingen af børnene, som senere vendte tilbage til at kigge på bøgerne igen.

B: Nogle af tingene har vi brugt lidt meget, og andre af tingene har vi bare kigget på den dag vi fik dem og undersøgt, hvad det var, og så har vi, og så har vi ikke rigtig gjort noget mere.

En af drengene rapporterede at bøgerne ikke fangede hans interesse og derfor ikke blev læst:

I: Så det er ikke fordi du ikke læser bøger. Det gør du. Det er bare ikke lige den slags bøger, som var i de der pakker. Nå, det var derfor.
B: Jeg kan godt lide at læse action bøger så.
I: Ja. Ah. Så det kunne man måske.
B: Så sker der lidt noget spændende sådan.
I: Ja. Så det kunne man måske, hvis man skulle lave den mere til sådan en dreng som dig, så skulle det være lidt mere sådan nogle bøger.
B: Ja, det tænker jeg.

Ud over brugen af bøgerne var der også en blandet tilbagemelding på de andre dele i pakkerne. Et par af de interviewede børn havde ikke lagt mærke til, at der var matematikopgaver i pakkerne, og andre rapporterede, at de ikke brugte spil eller tingene, som var i pakkerne. En enkelt gav tingene videre til en yngre bror.

Adspurgt om, hvem i familien der initierede, at børnene brugte det tilsendte materiale, var det primært børnene selv:

I: Har det været dig, der har skulle sige til hende, at hun skulle kigge til nogle af tingene, eller har hun gjort det hele af sig selv?
O: Jamen, hun har faktisk gjort det meget af sig selv. Hun har synes det har været rigtig hyggeligt det her med, at der har kommet en pakke sådan.

I: hvem har bestemt, at nu skulle I bruge materialerne f.eks. læse eller lave matematik? Er det sådan jer selv, der har gjort det, eller er det jeres forældre?
B: Det var os selv.

En forælder nævnte, at det var nemmere at spørge til barnets brug af Klub Penalhus-materialet, da hun havde set, hvad der var i pakkerne:

O: Jeg har tit sagt, at jeg synes i dag, så kan du da godt prøve at læse lidt i Penalhus eller i Klub Penalhus bøgerne eller sådan et eller andet i stedet for skolebiblioteket.
I: Mh.
O: 'Hvad med den der, har du læst lidt i den dag' og øhm, det har måske også været lidt nemmere, fordi at, jeg ser ikke nødvendigvis, hvad der er kommet ned i tasken oppe på skolen, oppe på biblioteket. Her ved jeg jo, hvad vi har.

Flere nævnte også, at der modsat opgaver fra skolen ikke var et pres på i forhold til en deadline med Klub Penalhus, men de så det mere som en lystbetonet opgave.

B: Mh. Og så er der ikke noget pres på, at den der bog der, den skal du have læst til det tidspunkt.
B: Så man bare kan gå og læse i den, når man lige har lyst.

O: Nej, altså travlt er sådan noget man har med skolen, og det her (Klub Penalhus) er sådan noget vi har, når det er lidt hyggeligt. Altså, sådan lidt ligesom, hvis man går på biblioteket og låner noget til sig selv, så kan man altid forny det.

Hos alle børnene blev pakkerne åbnet, så snart de kom frem, men hos et enkelt barn blev pakkerne ikke åbnet med det samme:

I: Nej. Hvad har du gjort, når du er kommet hjem, og der har ligget en pakke? Har du åbnet den med det samme, eller har du ventet lidt med at kigge til den?
B: Nej, jeg har ikke lige åbnet den rigtig med det samme, fordi at øh jeg åbnede den der sidste pakke i dag først.
I: Nå, du har først åbnet den i dag, fordi du vidste jeg kom, så må du hellere kigge til den.
O: Ja.
B: Ja, så må jeg hellere kigge til den.

Tema 3: Klub Penalhus' indvirkning på læselyst

Størstedelen af de interviewede børn rapporterede, at deres deltagelse i Klub Penalhus har haft en indvirkning på deres læselyst. Flere af børnene rapporterede, at den øgede læselyst var en følge af, at de følte sig bedre til at læse:

B: Jeg synes, at jeg er blevet meget bedre, og så, jeg havde lige sådan noget med tekster, og jeg er også god siden jeg har været med i Klub Penalhus, så er det sådan, at [navn] sætter os ned på det niveau, vi sådan, hun mener vi skal være på. Og øhm så øhm er jeg tit røget på 3, men så fordi det var der det altid var let, så er jeg rykket op på 4, og så har jeg været med til Klub Penalhus, og så 5 og så hele vejen op til 6.

En enkelt fortalte også, at skolen også havde oplevet en forbedring i barnets læseniveau:

O: Øhm, men nu har vi været til skole-hjem igen, øhm, og han siger også, læreren, at der er stor forskel fra, da vi startede og så til nu.
I: Okay.
O: Og det kan sagtens ske at have noget med hinanden at gøre, øhm, sådan en eller anden 'okay, jeg kan jo egentlig faktisk godt' og sådan.

Hos en del af børnene var denne læselyst styrket, fordi de gennem Klub Penalhus blev præsenteret for litteratur, som de ikke tidligere havde læst, og som havde fanget deres interesse:

B: Men det er blevet sjovt at læse.
I: Det er jeg glad for og høre. Er det efter, at I er kommet med?
B: Ja men det er fordi der er sådan nogle gode bøger.

Flere af børnene fortalte, at nogle af bøgerne fra Klub Penalhus havde givet dem en interesse i at læse flere af samme type bøger, og derfor havde inspireret dem til valg af litteratur, som fortsætter ud over projektet:

I: Ja. Og hvorfor er det blevet anderledes tror du?
B: Jeg ved det ikke. Jeg tror bare, at efter jeg har fået de her interessante bøger synes jeg, så har jeg nok haft mere lyst til at læse nogle andre bøger også.

O: Ja, vi har fundet de andre bøger, i går?
B: Ja.
I: Dem var du ikke stødt på, hvis du ikke havde fået dem med pakken de der.
B: Næ.

I: Nu har I fået den sidste pakke. Er der nogle ting, som I har gjort nu her, som I kunne finde på at fortsætte med at gøre?
O: Altså, jeg vil i hvert fald opfordre, blive ved med at opfordre til at læse de der bøger. Du er jo slet ikke færdig endnu.

Tema 4: Klub Penalhus' indvirkning på børnenes faglige udbytte.

Et par af børnene fortalte, at de ikke havde oplevet nogen ændring i forhold til deres faglige formåen efter deltagelse i Klub Penalhus. Dette understøttede forældrene også.

Hos de familier, som havde oplevet en ændring efter deltagelse i Klub Penalhus, så var det som tidligere nævnt primært en forbedring i læselyst, som blev fremhævet hos disse familier. Et par af børnene fremhævede dog også, at de havde oplevet en fremgang i matematik:

I: Ja. Og hvad så, oppe i skolen nu, kan du mærke, at det er blevet anderledes? At det er blevet nemmere at læse eller nemmere at lave matematik efter du har været med?
B: Nemmere at lave matematik synes jeg.

Det ene barn nævnte også, at denne fremgang var en overraskelse for matematiklæreren:

B: Men jeg kan også huske, at han var helt overrasket over, at jeg fik sådan et godt et resultat i matematik.
O: Ja. Du lå meget tæt på at være i middel, igår?
I: Ja.
O: Ja.
I: Okay.
O: Det er positivt herhjemme. Meget.

Ingen af de adspurgte børn rapporterede, at deres deltagelse i projektet havde gjort, at der ikke var tid til at lave lektier sideløbende. Et par af børnene og deres forældre nævnte i stedet, at motivationen for lektier var steget efter deltagelse i Klub Penalhus:

I: Har du haft mere lyst til at lave lektierne efter, at du er kommet med?
B: Ja, det har jeg rent faktisk.
I: Ja, også både dem fra dansk og dem fra matematik?
B: Ja.

6.5.5 Opsummering af Klub Penalhus på baggrund af kvalitativ analyse udarbejdet af TrygFondens Børneforskningscenter

Analysens resultater, hvad angår implementeringen af Klub Penalhus samt de interviewedes oplevelser kan ikke med sikkerhed generaliseres til alle deltagere i Klub Penalhus. Dog kan analysen giver gode indikationer på centrale oplevelser fra deltagerne samt drivkræfter og barrierer ved implementeringen af Klub Penalhus. De deltagende børn i denne kvalitative undersøgelse var desværre primært fra projektet igangsat af TrygFondens Børneforskningscenter, dvs. fagligt udfordrede børn. Kun en enkelt familie fra det oprindelige projekt under Socialstyrelsen deltog i et interview, dvs. fra gruppen af udsatte børn. Denne familie adskilte sig fra de andre deltagende familier ved, at de dels ikke havde fået noget information om projektet, inden den første pakke ankom og derfor ingen forventning havde til projektet. Og dels var motivationen for at bruge pakkernes indhold meget lavt hos barnet, som lod pakkerne stå uåbnede. Det var desværre ikke muligt at undersøge, om dette var en generel tendens, da ingen andre familier med et barn fra gruppen af udsatte børn ønskede at deltage. Dette på trods af flere henvendelser og invitationer til en stor gruppe af deltagere. Der var generelt stor tilfredshed hos de deltagende familier. Om denne tilfredshed er generel for alle projektets deltagere er ikke til at konkludere på baggrund af den kvalitative undersøgelse. Men man kan formode, at der er en tendens til, at de mest tilfredse takker ja til en invitation til at deltage i et interview.

Der var stor forskel på, hvilke elementer fra de enkelte pakker, som de interviewede børn fandt interessante. Der var for eksempel omkring de vedlagte matematikopgaver ikke konsensus om, hvorvidt omfanget af matematikopgaverne i pakkerne var tilstrækkeligt. Hos nogle var det et ønske, at der var flere matematikopgaver, mens andre af børnene enten ikke havde lavet opgaverne eller opdaget, at der var

matematikopgaver. Størstedelen af børnene afventede materialet med spænding og åbnede pakken med det samme ved modtagelse. Materialet blev dog derefter hurtigt screenet af børnene, og hvis materialet, herunder bøgerne, ikke blev fundet interessante, så blev de lagt væk eller givet væk, og børnene vendte ikke efterfølgende tilbage til dem. Dette fremhæver vigtigheden af, hvordan materialet umiddelbart præsenterer sig for børnene i forhold til, om det fanger barnets opmærksomhed. Brugen af breve fra Jacob Riising og Hella Joof blev ikke nævnt hos nogle af de interviewede børn som værende noget, barnet vægtede særligt. Ligeledes blev hjemmesiden brugt af kun en enkelt af de interviewede børn. Klub Penalhus-pakkerne var for mange af børnene deres egne pakker, og noget de kiggede til selv, og som de brugte på eget initiativ uden særlig forældreinvolvering. På baggrund af den kvalitative undersøgelse, er det tydeligt, at meget af det materiale, som børnene modtog, aldrig blev implementeret hos det enkelte barn. Dette dels fordi barnet ikke fandt alt materialet interessant, og med en lav grad af forældreinvolvering har motivationen for at bruge materialerne i pakkerne derfor primært været drevet af barnets umiddelbare vurdering af materialerne.

Der var generelt stor tilfredshed med udbuddet af bøgerne, og hos størstedelen af de interviewede børn fik de bøger i pakkerne, som de læste med stor interesse. Dog var der en af drengene, som efterspurgte en anden type bøger med mere spænding, som ville passe bedre i forhold til interesser. En af fordelene ved Klub Penalhus-materialet var, at det var materiale, som børnene kunne gå til uden pres om en kommende deadline. Det var derfor muligt for børnene at tilgå materialet primært motiveret af lyst. Klub Penalhus havde primært en indvirkning på børnenes øgede lyst til at læse hos de deltagende børn i den kvalitative undersøgelse. Denne øgede lyst blev af flere initieret af, at de blev præsentereret for ny litteratur, som fangede deres interesse og øgede deres lyst til at læse flere bøger i samme serie, af samme forfatter eller inden for samme genre. Netop dette gjorde, at flere af børnene fortalte, at de efter deres deltagelse i Klub Penalhus fortsat vil læse den type litteratur, som de fik i pakkerne. Kombinationen af at blive præsenteret for et bredt udsnit af børnelitteratur, og at materialet blev tilgået på baggrund af lyst og ikke deadlines fra skolen er formodentlig en drivende faktor for den øgede læselyst hos de deltagende børn.

6.5.6 Kvalitativ analyse af Klub Penalhus udarbejdet af Rambøll Management Consulting

I det følgende sammenfattes metoderne og hovedfundene i Rambøll Management Consulting's kvalitative analyse af Klub Penalhus.

Metode

Formålet var at afdække centrale implementeringsforhold af Klub Penalhus og få indblik i oplevede effekter set fra skolernes og institutionernes perspektiv såvel som fra familiers og plejefamiliers perspektiv. Der blev gennemført et casebesøg af en dags varighed i én kommune i efteråret 2016.

Analysen af Klub Penalhus baserer sig på følgende data:

- Et individuelt interview samt et fokusgruppeinterview med 3. klasseelever
- To individuelle interviews med dansklærere, hvoraf den ene er klasselærer for børnene fra fokusgruppeinterviewet, mens den anden er tidligere dansklærer for barnet fra det individuelle interview
- To individuelle interviews med forældre
- Et individuelt interview med den kommunale tovholder
- Telefoninterviews med to forældre og en plejeforælder

Resultater

I det følgende sammenfattes resultaterne af analysen i udbyttet af Klub Penalhus, udfordringer ved indsatsen samt drivkræfter og barrierer for succesfuld implementering af indsatsen.

Udbytte og udfordringer ved Klub Penalhus

Alle de interviewede børn fortæller, at de er blevet gladere for at gå i skole efter tilmeldingen til Klub Penalhus. Børnene giver desuden udtryk for, at de rækker hånden mere op, at de i større grad tror på sig selv, og at de siger mere i gruppearbejde. Størstedelen af børnene er også blevet bedre til at koncentrere sig i timerne. Alle børnene fortæller derudover, at de er blevet hurtigere til at læse, og at de er blevet bedre til at genkende ord. Børnene fortæller også, at de læser mere nu end før, de begyndte at modtage Klub Penalhus-pakker. For flere børn er det blevet mere interessant at læse. Hverken lærere, forældre eller børn oplever en tilsvarende forbedring, når det kommer til matematik.

Der har for to af forældrene været manglende information om, at de deltog i Klub Penalhus og baggrunden for projektet. Lærerne kendte ikke til indsatsen, før børnene fortalte om den i skolen, men de ville gerne have kendt mere til indsatsen fra start for at have mulighed for at understøtte indsatsen ved at involvere sig og spørge ind til den. For størstedelen af forældrene har dialogen mellem lærer og forældre været begrænset.

Fra kommunernes side har det været en udfordring, at der ikke var nok tid til at udvælge børn til at deltage. Både børn og forældre efterspørger mere matematikmateriale, da Klub Penalhus-pakkerne primært indeholder læsestof. Samtidig fortæller flere forældre, at niveauet af matematikhæfterne varierer for meget.

Grobund for succesfuld implementering

Forældrene fremhæver, at materialerne først og fremmest er en drivkraft for indsatsen. De ser det også som positivt, at der ikke er noget negativt ved indsatsen, da indsatsens krav er nemme at opfylde. Lærerne er enige i dette og fremhæver ligeledes ligesom kommunen, at det er vigtigt, at forældrene inddrages korrekt i indsatsen, sådan så de ikke føler, at indsatsen bliver presset ned over dem, eller at de oplever at blive beskyldt for deres børns manglende faglige formåen.

Fra kommunens perspektiv er det essentielt for implementeringen, at der afsættes god tid til udvælgelsen af børn til projektet. Desuden er det en drivkraft, at der på forhånd er nogle klare retningslinjer for, hvem der indgår i målgruppen for indsatsen. Dog ville flere retningslinjer for målgruppen være brugbart, da indsatsen ellers kan tilrettelægges på mange forskellige måder. Lærerne påpeger, at det kunne være en fordel i større grad at inddrage skolerne i indsatsen, bl.a. til udvælgelsen af børn, da det er skolerne, der har de bedste forudsætninger for at påpege hvilke børn, der kunne have brug for et fagligt løft. Ovenstående er opsummeret i tabel 21.

Tabel 21: Drivkræfter og barrierer for implementering af Klub Penalhus

Drivkræfter	Barrierer
Hjemmeniveau	
• Gode materialer, som gives til svage hjem, der normalt ikke har så mange bøger • Personlig kontakt så indsatsen ses som en hjælp blandt forældrene, og at de ikke føler, at de bliver beskyldt for, at deres børn er dårlige rent fagligt • At kravene til indsatsen er nemme at opfylde	• Hvis forældrene inddrages forkert, så de ikke bakker op om indsatsen
Kommunalt niveau	
• God tid til forberedelse • Målgruppen er identificeret på forhånd	• Manglende tid til at forberede og samarbejde • At indsatsen kan tilrettelægges på så mange forskellige måder.

Erfaringer fra Als Research

Als Research, der har tilpasset Klub Penalhus til en dansk kontekst, har modtaget feedback fra nogle af børnene gennem Klub Penalhus' hjemmeside og har været i telefonisk kontakt med nogle af forældrene/plejeforældrene. Her er præsenteret en kort opsummering af de tilbagemeldinger, de fik og de erfaringer, de gjorde sig gennem forløbene.

Udbytte og udfordringer ved Klub Penalhus

Tilbagemeldingerne fra børnene lød blandt andet på, at børnene var glade for at modtage pakker, at det var sjove bøger og materialer, at de var glade for at modtage breve fra kendte, og at de andre børn i klassen var misundelige. Forældrene/plejeforældrene fortæller, at børnene var glade for pakkerne, og at det var nogle gode materialer og spændende ting. Forældrene/plejeforældrene fortæller bl.a. også, at pakkerne gav barnet en øget motivation for læsning, og at de også selv havde mere fokus på læsning, når der kom bogpakker ind af døren. Det er Als Research's erfaring, at hjemmesiden blev brugt af flere børn.

Den primære udfordring i Klub Penalhus set fra Als Researchs perspektiv har været, når nogle af pakkerne kom retur bl.a. pga. flytninger.

Grobund for succesfuld implementering

Als Research's erfaringer med implementeringen af Klub Penalhus ses af følgende punkter:

- Det er vigtigt, at forældre, plejeforældre og omsorgspersoner holder fokus på, at pakken først og fremmest er en gave til barnet, og samtidig styrker det indsatsen, hvis de interesserer sig for og hjælper barnet med at udforske pakkens indhold.
- Indsatsen fungerer bedst, hvis omsorgspersonerne har ressourcer og overskud til at støtte barnet.
- Det kan gavne at kommunikere til omsorgspersonerne, at Klub Penalhus har vist særdeles lovende resultater i Storbritannien og Sverige.
- Ledelsesmæssig opbakning i kommunerne er nødvendig for en fremtidig udbredelse af projektet.

6.6 Betydning af fidelitet og implementeringsmiljø for effekten på nationale test

Makkerlæserne i Makkerlæsning og forældrene til børnene i Klub Penalhus i indsatsgruppen har efter indsatsen besvaret en survey om fideliteten af indsatsen – det vil sige, hvor godt indsatsen er blevet implementeret efter hensigten. Blandt indsatsgruppen har henholdsvis 74 % af makkerlæserne i Makkerlæsning og 76 % af forældrene i Klub Penalhus besvaret survey om fideliteten. Før indsatsen har forældrene til børnene i de to skoleunderstøttende indsatser i både indsats- og kontrolgruppen også besvaret en survey om implementeringsmiljøet. Blandt indsats- og kontrolgruppen har henholdsvis 80 % af forældrene i Makkerlæsning og 73 % af forældrene i Klub Penalhus besvaret survey om implementeringsmiljøet.

Vi har fra disse surveys udvalgt centrale spørgsmål, som kan have betydning for Makkerlæsnings eller Klub Penalhus' effekt på læsning samt udvalgt spørgsmål på baggrund af udfordringer adresseret i ovenstående kvalitative analyse, som omhandler væsentlige faktorer for succesfuld implementering og et gunstigt implementeringsmiljø i hhv. Makkerlæsning og Klub Penalhus. Desuden er der kun udvalgt spørgsmål, som har bred variation i besvarelserne, f.eks. at der både er forældre, der er enige og uenige i et udsagn. Disse spørgsmål bruger vi til at undersøge, om der er særlige karakteristika ved implementeringen af indsatserne eller implementeringsmiljøet, som har haft betydning for effekten af Makkerlæsning og Klub Penalhus på den nationale test i dansk, læsning.

I disse analyser er udfaldet de tre profilområder i dansk, læsning (sprogforståelse, afkodning, tekstforståelse). I analyserne benytter vi samme analysemodel som i hovedeffektanalysen beskrevet under "Analysestrategi" i afsnit 6.4, men vi inddrager også et interaktionsled, hvor fidelitets-/implementeringsmiljøspørgsmålet indgår, hvilket angiver den estimerede effekts sammenhæng med dette spørgsmål. Fidelitets-/implementeringsspørgsmålet behandler vi som en kontinuert variabel undtagen i spørgsmålet om makkerlæserens relation til barnet. I analyserne har vi desuden kontrolleret for, om de adspurgte har besvaret spørgsmålet eller ej. I analyserne, hvor implementeringsspørgsmål inddrages, har vi også kontrolleret for selve implementeringsmiljøspørgsmålet, da både forældrene i indsats- og kontrolgruppe blev bedt om at besvare surveyen med implementeringsmiljøspørgsmål.

6.6.1 Makkerlæsning

Tabel 22 viser resultaterne for Makkerlæsning, hvor fidelitetsspørgsmålene indgår. Det ses, at effekten på *tekstforståelse* er signifikant større jo flere gange om ugen, makkerlæseren læser med barnet. Desuden ses det, at jo længere tid makkerlæseren og barnet bruger på at læse sammen, jo større er effekten på *tekstforståelse*. Der ses ingen signifikante effekter på de øvrige udvalgte spørgsmål/udsagn. F.eks. ser det ikke ud til, at det har nogen betydning, om læsemetoderne tandemlæsning, lyt og læs samt fem sekunders reglen er blevet brugt eller ej. Der ses kun en tendens til, at øget brug af metoden lyt og læs har en positiv effekt på tekstforståelse. Der er ingen sammenhæng mellem fidelitet og effekten på andre profilområder end tekstforståelse.

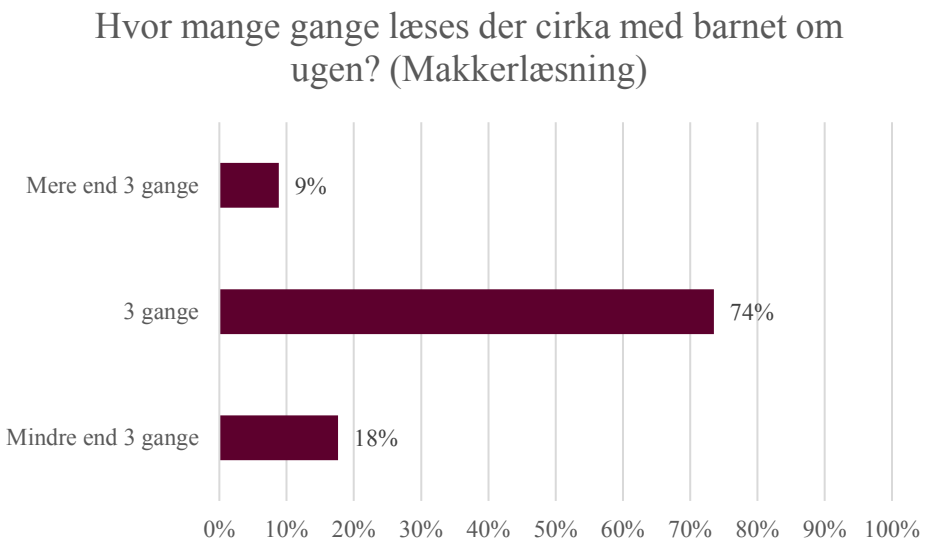
Tabel 22: Fidelitets-aspekter som mediator for effekten i Makkerlæsning

Spørgsmål/Udsagn	**Sprogforståelse** (SE i parentes)	**Afkodning** (SE i parentes)	**Tekstforståelse** (SE i parentes)
Hvor mange gange læses der cirka med barnet om ugen? (Makkerlæsning)[a]	-0,05 (0,32)	0,18 (0,28)	0,71** (0,32)
Hvor lang tid bruges der cirka på at læse med barnet om ugen? (Makkerlæsning)[b]	0,22 (0,14)	0,23* (0,12)	0,34** (0,15)
Når du læser med barnet, har du så brugt følgende læsemetoder? – Tandemlæsning[c]	-0,12 (0,19)	-0,20 (0,17)	-0,27 (0,20)
Når du læser med barnet, har du så brugt følgende læsemetoder? – Lyt og læs[c]	0,13 (0,20)	0,29 (0,17)	0,40* (0,20)
Når du læser med barnet, har du så brugt følgende læsemetoder? – Fem sekunders-reglen[c]	0,15 (0,35)	0,07 (0,31)	0,18 (0,36)
Hvad er din relation til barnet? (Anden voksen)[d]	-0,30 (0,46)	-0,26 (0,49)	0,17 (0,50)
Barnet har været motiveret for at læse[e]	0,18 (0,26)	0,08 (0,23)	-0,03 (0,27)

[a]1=Mindre end 1 gang, 5=Mere end 3 gange
[b]1=0-20 minutter, 4=Mere end en time
[c]1=Slet ikke, 5= I meget høj grad
[d] Sammenlignet med plejeforælder
[e]1=Meget uenig, 5=Meget enig
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

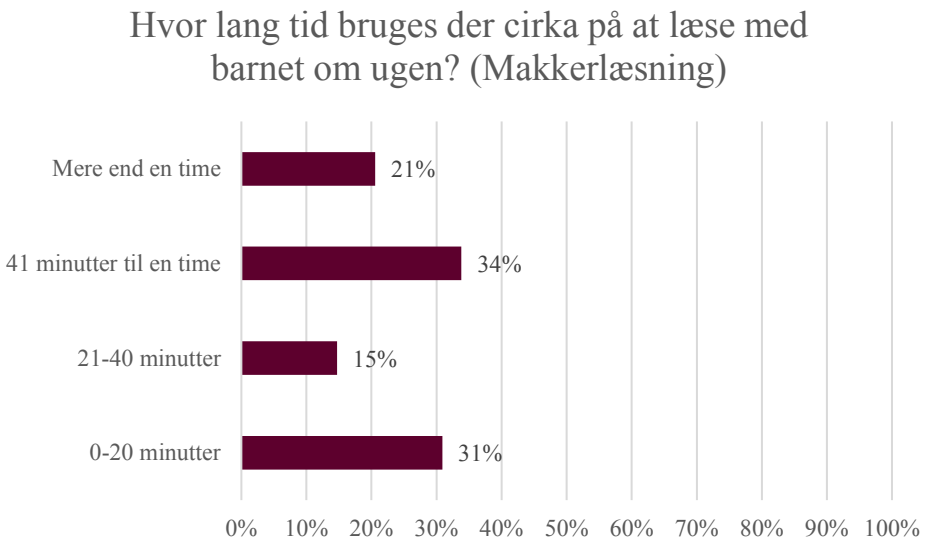
Af figur 40 ses det, at langt størstedelen af makkerlæserne følger planen for Makkerlæsning og læser med barnet mindst tre gange om ugen. En væsentligt andel på 18 % læser dog mindre end tre gange om ugen, hvilket kan være medvirkende årsag til, at vi ikke finder nogen signifikante effekter på tekstforståelse i hovedanalysen i afsnit 6.4.1, eftersom ovenstående analyser viser, at antallet af gange, der læses om ugen, har en signifikant betydning for tekstforståelse.

Figur 40: Svarfordeling blandt forældre på fidelitets-spørgsmålet "Hvor mange gange læses der cirka med barnet om ugen? (Makkerlæsning)"



Figur 41 viser, at tiden brugt på Makkerlæsning for mindst 46 % af deltagerne ikke kommer op på en times Makkerlæsning om ugen, som ellers er planen i indsatsen. Dette kan være årsag til, at vi ikke finder effekter på de faglige udfald og særligt profilområdet tekstforståelse jævnfør tabel 22.

Figur 41: Svarfordeling blandt forældre på fidelitets-spørgsmålet "Hvor lang tid bruges der cirka på at læse med barnet om ugen? (Makkerlæsning)



I de kvalitative analyser pointeres det, at Makkerlæsning kom til at erstatte læsning fra skolen, og at der derfor ikke nødvendigvis blev læst mere ved deltagelse i Makkerlæsning, men på en anden måde. Det er ikke direkte undersøgt i den kvalitative analyse, hvorvidt tiden brugt på Makkerlæsning har en betydning for barnets læsekompetencer.

Tabel 23 viser resultaterne fra analyserne, der inddrager implementeringsmiljø. Ingen af effektestimaterne er signifikante, og derfor ser det ikke ud til, at barnets og hjemmets læsevaner ved indsatsens start, som spørgsmålene omhandler, har haft nogen betydning for effekten på nogen af de tre profilområder.

Tabel 23: Aspekter ved implementeringsmiljøet som mediator for effekten i Makkerlæsning

Spørgsmål/Udsagn	**Sprogforståelse** (SE i parentes)	**Afkodning** (SE i parentes)	**Tekstforståelse** (SE i parentes)
Hvor ofte læser du eller andre I hjemmet højt for barnet?[a]	0,10 (0,12)	-0,04 (0,10)	0,11 (0,12)
Hvor lang tid læser barnet derhjemme om ugen enten alene eller sammen med andre?[b]	0,08 (0,11)	<0,01 (0,09)	0,09 (0,10)
Mit barn er glad for at læse[c]	0,09 (0,19)	>-0,01 (0,17)	-0,02 (0,20)
Jeg ved ikke, hvordan jeg skal hjælpe mit barn til at blive god til at læse[c]	0,21 (0,14)	-0,07 (0,12)	-0,08 (0,15)

[a]1=Aldrig, 5=Hver dag
[b]1=Mindre end 30 minutter pr. uge, 5=Mere end 2 timer pr. uge
[c]1=Meget enig, 5=Meget uenig
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

6.6.2 Klub Penalhus

For Klub Penalhus ses det af tabel 24, at barnets motivation for at bruge danskmaterialerne i pakkerne har en signifikant betydning for effekten på *tekstforståelse.* Jo mere motiveret barnet er for at bruge danskmaterialerne i pakkerne, jo større er effekten på *tekstforståelse*. Af tabel 25 med resultater af analyserne, der inddrager implementeringsspørgsmål, ses det, at det ikke har nogen betydning for effekten på de tre profilområder, om barnet er glad for at læse eller ej inden indsatsen.

Tabel 24: Fidelitets-aspekter som mediator for effekten i Klub Penalhus

Spørgsmål/Udsagn	**Sprogforståelse** (SE i parentes)	**Afkodning** (SE i parentes)	**Tekstforståelse** (SE i parentes)
Hvor ofte ser du, at barnet bruger eller kigger på tingene fra Klub Penalhus?[a]	0,02 (0,11)	0,007 (0,09)	0,19* (0,12)
Hvor meget tid pr. uge bruger barnet på hver Klub Penalhus-pakke I den første uge efter at have modtaget pakken.[b]	0,02 (0,05)	-0,005 (0,04)	0,09 (0,06)
Hvor længe kan barnet typisk koncentrere sig om tingene i pakken, før hun/han mister interessen?[c]	-0,02 (0,04)	-0,005 (0,03)	0,07 (0,05)
Hvor ofte besøger barnet hjemmesiden for Klub Penalhus?[d]	0,12 (0,14)	0,004 (0,11)	-0,06 (0,15)
Hjælper barnet med højtlæsning af bøger fra Klub Penalhus-pakkerne.[d]	-0,10 (0,14)	-0,05 (0,12)	-0,01 (0,16)
Hjælper barnet med at løse opgaver fra Klub Penalhus-pakkerne.[d]	0,15 (0,13)	-0,06 (0,11)	0,03 (0,15)
Barnet er motiveret for at bruge danskmaterialerne i pakkerne.[e]	0,21 (0,18)	0,04 (0,15)	0,46** (0,20)

[a]1=Aldrig, 5= Oftere end 5 gange om ugen
[b]1=Barnet bruger ikke tid på Klub Penalhus-pakkerne, 8=Mere end 2 timer
[c]1=Barnet kan slet ikke koncentrere sig om materialerne, 11= Over 1 time
[d]1=Aldrig, 5=Meget ofte
[e]1=Meget uenig, 5=Meget enig
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

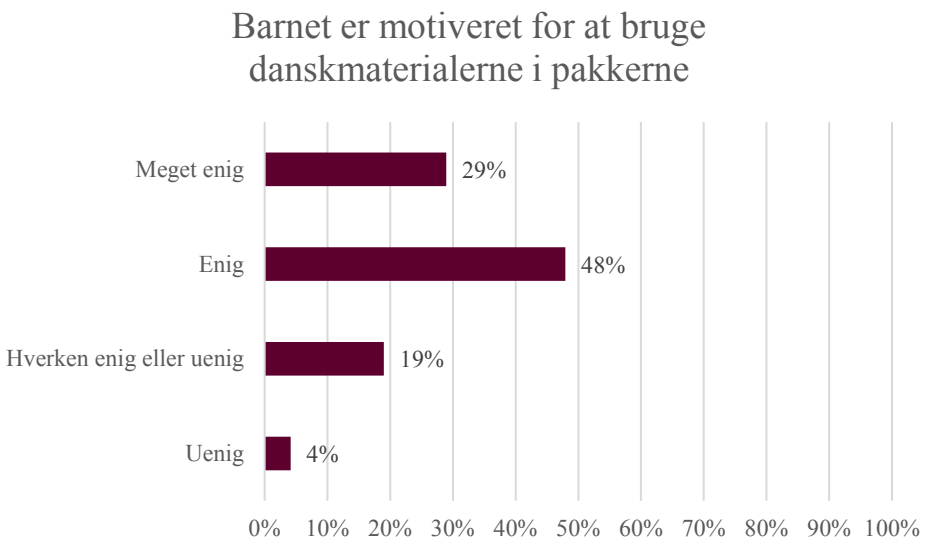
Tabel 25: Aspekter ved implementeringsmiljøet som mediator for effekten i Klub Penalhus

Spørgsmål/Udsagn	Sprogforståelse (SE i parentes)	Afkodning (SE i parentes)	Tekstforståelse (SE i parentes)
Mit barn er glad for at læse[a]	0,05	0,14	0,10
	(0,11)	(0,09)	(0,12)

[a]1=Meget enig, 5= Meget uenig
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

Figur 42 viser, at langt størstedelen af forældrene er enige eller meget enige i, at deres barn er motiveret for at bruge danskmaterialerne i pakkerne. Det ser derfor ikke ud til, at børnenes manglende motivation i forsøget skulle være primær årsag til, at vi ikke finder en effekt af indsatsen på profilområderne i dansk, læsning. Ikke desto mindre er motivationen for at bruge danskmaterialerne af væsentlig betydning for indsatsens effekt på særligt tekstforståelse som beskrevet i analysen ovenfor. Ligeledes bliver barnets motivation fremhævet i den kvalitative analyse som en vigtig ingrediens for succesfuld implementering.

Figur 42: Svarfordeling blandt forældre på fidelitets-udsagnet "Barnet er motiveret for at bruge danskmaterialerne i pakkerne"



6.7 Sammenfatning af Skoleunderstøttende indsatser på baggrund af effektanalyser og kvalitative analyser

For de skoleunderstøttende indsatser finder vi generelt få signifikante effekter på de faglige udfald, mens vi finder flere signifikante effekter på trivsel. For Makkerlæsning er der blandt gruppen af fagligt udfordrede børn en tendens til en effekt på profilområdet afkodning. Klub Penalhus viser en signifikant effekt på profilområdet afkodning, men denne effekt findes kun for fagligt udfordrede børn og ikke for udsatte børn. Vi finder enkelte signifikante positive effekter på den nationale trivselsmåling, særligt for Klub Penalhus, og for begge indsatser finder vi mange signifikante gunstige effekter på SDQ. De fleste effektestimater på trivsel er gunstige, dog ses flere ikke-signifikante effekter. Årsagen til de ikke-signifikante effekter på både faglige udfald og trivsel kan skyldes manglende statistisk styrke pga. for få deltagere i indsatserne og særligt lave

svarprocenter på de frivillige nationale test og SDQ. Desuden er det et opmærksomhedspunkt, at enkelte børn med ordblindhed har deltaget i indsatserne, selvom indsatserne ikke er udviklet til børn med ordblindhed.

Den kvalitative analyse af Makkerlæsning finder en bedring i barnets læseniveau blandt interviewpersonerne – et fund, som vi ikke med sikkerhed finder i effektanalyserne, da der som nævnt blot ses en tendens til effekt på profilområdet afkodning blandt fagligt udfordrede. Som beskrevet kan dette hænge sammen med manglende statistisk styrke. Størstedelen af de interviewede har brugt den anbefalede tid på Makkerlæsning, hvorimod det ikke gælder generelt set for deltagerne i Makkerlæsning. Endvidere viser effektanalyserne med inddragelse af fidelitetsdata, at jo mere tid, der bliver brugt på Makkerlæsning, jo større er effekten på profilområdet tekstforståelse. Utilstrækkeligt tidsforbrug på Makkerlæsning kan derfor være årsag til, at der bredt set ikke er klare effekter af Makkerlæsning på de faglige udfald. I den kvalitative analyse af Makkerlæsning fremhæves alene-tiden mellem barn og makker og roen omkring læsning som særlig værdifuld for barnet og for relationen mellem barn og makker. Dette kan formentlig forklare de effekter, vi finder på SDQ.

Den kvalitative analyse af Klub Penalhus peger på, at børnene har fået øget læselyst højst sandsynligt pga. en indsats, der primært drives af barnets egen lyst til at give sig i kast med materialet. Endvidere er nogle af børnene blevet gladere for at gå i skole og er blevet hurtigere til at læse og genkende ord. Disse kvalitative fund understøtter den fundne effekt på profilområdet afkodning, som vi finder for de fagligt udfordrede børn. Er børnene blevet gladere for at gå i skole, kan det formentlig være en mulig forklaring på effekterne på trivselsmålingen og SDQ. Fidelitetsdata viser, at størstedelen af børnene har været motiverede for at bruge danskmaterialerne i pakkerne, og at denne motivation har en signifikant positiv betydning for effekten på profilområdet tekstforståelse. Visse udfordringer har dog også været forbundet med implementeringen af Klub Penalhus. Ingen af de i alt tre interviewede familier med udsatte børn vidste, at de deltog i Klub Penalhus. Vi kan ikke med sikkerhed konkludere, om dette også er tilfældet for de resterende familier med udsatte børn, men det er et væsentligt opmærksomhedspunkt. Desuden var det ikke kun en fordel, at brugen af materialerne blev drevet af barnets lyst, da det medførte, at meget af materialet ikke blev implementeret. Disse udfordringer kan muligvis være en del af forklaringen på de ikke-signifikante effekter ved især de faglige udfald i Klub Penalhus.

7. Konklusion og diskussion

De skolerettede indsatser Struktureret elevsamarbejde og Supplerende faglig støtte havde ingen signifikante effekter på profilområderne i de nationale test i læsning eller matematik. Heller ikke på SDQ fandtes signifikante effekter. Begge indsatser havde signifikante effekter på trivselsindikatoren støtte og inspiration, og Struktureret elevsamarbejde havde også effekt på trivselsindikatoren ro og orden. Effekterne var dog ikke tilstede året efter indsatsens afslutning.

Flere af de yngre elever i den kvalitative analyse af Struktureret elevsamarbejde vurderede, at de var blevet bedre til at koncentrere sig, at læse og at læse tydeligere, når de læste højt. Dette fandtes ikke i effektanalyserne. De yngre elever så ligeledes 8.-klasseeleverne som hjælpsomme og motiverende, hvilket muligvis kan være årsag til effekten på trivselsindikatoren støtte og inspiration.

De skoleunderstøttende indsatser Makkerlæsning og Klub Penalhus havde få signifikante effekter på læsning, enkelte signifikante effekter på trivselsmålingen, og flere signifikante effekter på SDQ. Makkerlæsning viste en tendens til en effekt på profilområdet afkodning i læsning, men kun blandt gruppen af fagligt udfordrede børn. Klub Penalhus havde en signifikant effekt på profilområdet afkodning. Denne effekt fandtes dog kun for de fagligt udfordrede børn og ikke for de udsatte børn. Indsatsen havde ingen signifikante effekter på matematik. I forhold til SDQ havde Makkerlæsning signifikante effekter på vanskeligheder ift. jævnaldrende, og over et halvt år efter indsatsen var der en signifikant effekt på hyperaktivitet/ opmærksomhedsvanskeligheder. Klub Penalhus havde signifikante effekter på trivselsindikatoren støtte og inspiration og året efter indsatsens afslutning var der også signifikant effekt på social trivsel. I forhold til SDQ

havde Klub Penalhus signifikante effekter på adfærdsmæssige symptomer både lige efter indsatsens afslutning og over et halvt år efter. Der var også signifikante effekter på hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder og total score af vanskeligheder over et halvt år efter indsatsens afslutning.

Den kvalitative analyse af Makkerlæsning fandt en bedring i de interviewede børns læseniveau. Dette fandtes ikke med sikkerhed i effektanalyserne og kun blandt fagligt udfordrede børn. Alene-tiden mellem barn og makker og roen omkring læsning blev fremhævet som værdifuld for barnet og for relationen mellem barn og makker. Dette kan formentlig være forklaringen på de fundne effekter på SDQ. Den kvalitative analyse af Klub Penalhus pegede på, at børnene fik øget læselyst, at nogle blev gladere for at gå i skole og blev hurtigere til at læse og genkende ord. Disse fund kan muligvis være forklaring på de fundne effekter både i forhold til afkodning og trivsel. Børnene var ligeledes motiverede for at bruge materialerne i pakkerne. Endvidere sås det, at det for det meste var en fordel for børnenes læselyst, at brugen af materialet blev drevet af lyst frem for deadlines, om end dette for nogen medførte, at meget af materialet ikke blev brugt.

Afprøvningerne af de skolerettede og de skoleunderstøttende indsatser har givet brugbare erfaringer om implementering af indsatser blandt udsatte og fagligt udfordrede børn samt væsentlige opmærksomhedspunkter, som kan informere og forhåbentligt gavne afprøvningen af tilsvarende projekter fremadrettet. Flere udfordringer har været forbundet med afprøvningerne af indsatserne, og alle disse kan tilsammen have medført, at der på flere udfald, særligt de faglige udfald, ikke ses signifikante effekter. En af de største udfordringer har været et lavt antal deltagere og dermed manglende statistisk styrke, som både skyldes utilstrækkelig rekruttering, lave svarprocenter og stort frafald.

Ved rekrutteringen til både de skolerettede og skoleunderstøttende indsatser blev der ikke opnået det forventede antal deltagere. Dette resulterede i, at Supplerende faglig støtte ikke blev afprøvet i anden afprøvningsrunde, og at der opstod et behov for at supplere de skoleunderstøttende indsatser ved også at rekruttere fagligt udfordrede børn i anden afprøvningsrunde. Denne løsning var dog ikke tilstrækkelig for deltagerantallet i Makkerlæsning, og Supplerende faglig støtte havde ikke nok deltagere kun baseret på første afprøvningsrunde. Flere forhold kan have haft betydning for den svage rekruttering. Blandt andet ser det ud til, at der for de skoleunderstøttende indsatser har været for korte deadlines for kommunerne til at udvælge deltagere, da kommunerne for sent fik at vide, om de var blevet udvalgt til at deltage i indsatsen. Desuden har kommunerne haft vanskeligt ved at videreformidle den tilsendte skriftlige information, da det har været vanskeligt at læse for mange familier. Fremadrettet vil det derfor gavne rekrutteringen at finde en måde at nå ud til kommunerne og familierne, som øger deres interesse og lyst til at være med. Her vil det være gavnligt med kort og letlæseligt materiale. Derudover skal der sættes længere tid af til rekruttering. Et andet forhold, som kan have haft betydning for rekrutteringen til de fire indsatser, er, at der allerede fandtes flere igangværende indsatser på området, som kan have overlappet med dette projekt.

Særligt for effekterne på de frivillige nationale test og SDQ har det haft afgørende betydning for den statistiske styrke, at svarprocenterne ikke var tilstrækkelige. Mindre end 60 % har i gennemsnit gennemført den frivillige nationale test i dansk, læsning, og dermed er det langt færre end tiltænkt, som effektanalyserne er baseret på, hvilket yderligere har reduceret den statistiske styrke.

Vi har valgt at sammenligne indsats- og kontrolgruppe sådan, som der oprindeligt blev trukket lod, da vi på den måde kan udnytte de designmæssige fordele, som et lodtrækningsforsøg indeholder. Ikke desto mindre er flere af deltagerne frafaldet i løbet af indsatsen, enten ved at melde sig helt ud eller ved ikke at have modtaget indsatsen som tilsigtet, og det medfører naturligt en reduceret forskel i effekten mellem indsats- og kontrolgruppe. Det store frafald er uhensigtsmæssigt, og det bør overvejes fremadrettet, hvad der kan gøres for at adressere dette. Det skal dog bemærkes, at noget af frafaldet skyldtes fejlrekruttering af børn uden for målgruppen.

En anden udfordring kan formentlig have været selve implementeringen af indsatserne. Fra kommunernes side i de skoleunderstøttende indsatser ser det ud til, at der i nogle tilfælde har været manglende information til eller koordinering med de deltagende (pleje)forældre i Klub Penalhus, da de tre interviewede familier til udsatte børn ikke vidste, at de var med i Klub Penalhus, men stadig fik tilsendt pakkerne. Det er uvist, om dette har været et generelt problem, men det anbefales fremover at være opmærksomme på kommunernes opbakning til projektet og inddrage kommunerne mere i kontakten med deltagerne for at sikre bedre implementering. I Makkerlæsning har det været udfordrende for flere af makkerlæserne at opnå det anbefalede tidsforbrug på makkerlæsningen, som vi kan se har en afgørende betydning for effekten på de nationale test. Formentlig fordi det for nogle har været svært at få tilpasset Makkerlæsning ind i en travl hverdag. Indsatserne i de skolerettede indsatser synes at have været svært implementerbare. Til Supplerende faglig støtte har det været svært at rekruttere tilstrækkeligt mange pædagog- eller lærerstuderende til at være tutorer – særligt til skolerne uden for uddannelsesbyerne. Efter frafald var der derfor kun 11 tutorer med i projektet, som alle var lærerstuderende. Den kvalitative analyse af Struktureret elevsamarbejde pegede på implementeringsudfordringer, som muligvis også gjaldt på de resterende deltagende skoler. For Struktureret elevsamarbejde har skemalægningen for mange været en udfordring. I flere tilfælde har sessionerne gået ud over elevernes normale danskundervisning. Derudover har de fysiske rammer i nogle tilfælde haft indflydelse på koncentrationen i sessionerne, og indsatsens længde har haft en negativ indflydelse på elevernes motivation, særligt blandt 8.-klasseeleverne. Tilstedeværelse af disse implementeringsudfordringer kan have været af væsentlig betydning for de insignifikante resultater.

Ud over udfordringer med statistisk styrke og implementering er der også andre forhold, som formentlig kan forklare effektresultaterne på særligt de nationale test. Det er værd at bemærke, at der i evalueringen sammenlignes med sædvanlig praksis. Fx får kontrolgruppen i Struktureret elevsamarbejde i flere tilfælde almindelig danskundervisning, mens indsatsgruppen har læsemakkersessioner. I Makkerlæsning erstatter makkerlæsningen i et vist omfang den tid, der normalt bliver brugt på læsning. Indsatsgruppen læser derfor højst sandsynligt ikke mere end kontrolgruppen, men blot på en anden måde. Hvis den sædvanlige praksis, som der sammenlignes med, fungerer godt, kan det altså være årsag til, at vi ikke finder effekter på de nationale test. En anden årsag kan være, at 5. klasserne har taget den frivillige nationale test i dansk, læsning på klassetrinnet over. Dette kan medføre, at forbedringerne for indsatsgruppen er svære at indfange, fordi testen har været for svær. Desuden er det et opmærksomhedspunkt, at enkelte børn med ordblindhed har deltaget i de skoleunderstøttende indsatser, selvom indsatserne ikke er udviklet til børn med ordblindhed.

Det skal også bemærkes, at rapporten kun kan drage konklusioner på baggrund af indsatsernes effekter på relativt kort sigt. Eftersom vi finder gunstige effekter på trivsel i særligt de skoleunderstøttende indsatser, kan det på sigt føre til positive læringseffekter. Det er derfor uvist, om effekterne i de skoleunderstøttende indsatser på de faglige udfald tager længere tid om at slå igennem, end vi har haft mulighed for at undersøge i indeværende rapport.

Litteraturliste

Andersen, SC, Gensowski, M, Ludeke, S, Pedersen, JP (2015): *Evaluering af den nationale trivselsmåling for folkeskoler – og forslag til justeringer*.

Det danske SDQ/DAWBA sekretariat: *Hvad er SDQ?*. Lokaliseret den 26. juni 2019 på http://sdq-dawba.dk/sdq/hvad-er-sdq/

Fuchs, LS, Fuchs, D, Craddock, C, Hollenbeck, KN, Hamlett, CL (2008): *Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of instruction better than one?*, J Educ Psychol, 100(3):491-509

Griffiths R (2012): *The Letterbox Club: An account of a postal club to raise the achievement of children age 7 to 13 in foster care*. Children and Youth Services Review, 34, 1101-1106.

Griffiths R. & Comber C. (2011): *Letterbox Green 2010: An evaluation of the Letterbox Club pilot for children in secondary school*. London: Booktrust.

Griffiths R., Comber C. & Dymoke S. (2010): *The Letterbox Club 2007 to 2009: Final evaluation report*. Leicester: University of Leicester School of Education.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling – Styrelsen for It og Læring (2014/2015): *Metodenotat: Beregning af indikatorer i den nationale trivselsmåling i folkeskolen*.

Mooney J., Winter K., Connolly P (2016), *Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: A randomized controlled trial evaluation of the letterbox club in northern Ireland*, Children and Youth Services Review, Vol 65, 1-8.

Osborne C., Alfano J. & Winn T. (2010): Paired Reading as a literacy intervention for foster children. *Adoption & Fostering* 34: 17-26.

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2015): *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*.

Slavin, R, Chamberlain, A, Daniels, C, Madden, NA (2009): *The Reading Edge: a randomized evaluation of a middle school cooperative reading program*, Effective Education, 1:1,13-26

TrygFondens Børneforskningscenter & Rambøll Management Consulting (2015): *Registeranalyse og vidensopsamling – Satspuljeprojektet, Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*.

Vinnerljung B., Tideman E., Sallnäs M. & Forsman H. (2014): *Paired Reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention*. Adoption & Fostering, 38, 361-373.

Winter K., Connolly P., Bell, I. and Ferguson, J. (2011): *An Evaluation of the Effectiveness of the Letterbox Club in Improving Educational Outcomes among Children Aged 7-11 Years in Foster Care in Northern Ireland*, Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University Belfast.

Bilag A: Balancetabeller

Tabel A.1: Deskriptiv statistik og balancetest – Struktureret elevsamarbejde

Deskriptiv statistik og balancetest - Struktureret elevsamarbejde

	Indsats			Kontrol			Difference		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Diff.	SE	N
Dansk, læsning NT frivillig									
Taget frivillig dansk, læsnig NT over klassetrinsniveau	0.327	(0.469)	609	0.469	(0.499)	669	-0.143***	(0.027)	1278
Dansk, læsning NT året før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats	0.923	(0.266)	1056	0.883	(0.322)	1222	0.040***	(0.012)	2278
Sprogforståelse 1 år før forløb	-0.102	(1.166)	975	-0.241	(1.091)	1079	0.139***	(0.050)	2054
Afkodning 1 år før forløb	-0.127	(1.044)	975	-0.177	(1.023)	1079	0.050	(0.046)	2054
Tekstforståelse 1 år før forløb	-0.117	(1.032)	975	-0.216	(1.090)	1079	0.099**	(0.047)	2054
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb	-0.132	(1.091)	975	-0.241	(1.075)	1079	0.109**	(0.048)	2054
Matematik NT 2 år før indsats									
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats	0.944	(0.231)	479	0.889	(0.314)	685	0.055***	(0.017)	1164
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.047	(1.043)	452	-0.305	(1.007)	609	0.258***	(0.063)	1061
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.060	(0.981)	452	-0.343	(0.998)	609	0.284***	(0.062)	1061

Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.050	(0.969)	452	-0.368	(1.073)	609	0.318***	(0.064)	1061
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.059	(1.007)	452	-0.380	(1.036)	609	0.321***	(0.064)	1061
Dansk, læsning NT 3 år før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 3 år før indsats	0.902	(0.298)	479	0.872	(0.335)	685	0.030	(0.019)	1164
Sprogforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.010	(1.038)	432	-0.351	(1.086)	597	0.341***	(0.067)	1029
Afkodning 3 år før forløb (kun 5. kl.)	0.012	(1.028)	432	-0.226	(1.015)	597	0.237***	(0.064)	1029
Tekstforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	0.006	(1.085)	432	-0.232	(1.102)	597	0.238***	(0.069)	1029
Dansk, læsning samlet score 3 år før forløb (kun 5. kl.)	0.003	(1.083)	432	-0.308	(1.099)	597	0.311***	(0.069)	1029
Trivselsmåling før-test									
Faglig trivsel et skoleår før	0.134	(0.993)	433	-0.059	(0.999)	623	0.193***	(0.062)	1056
Social trivsel et skoleår før	0.086	(0.920)	433	-0.146	(1.004)	623	0.231***	(0.061)	1056
Støtte og inspiration et skoleår før	0.102	(0.973)	431	-0.047	(1.086)	623	0.149**	(0.065)	1054
Ro og orden et skoleår før	0.171	(0.997)	434	-0.066	(1.037)	623	0.237***	(0.064)	1057
Taget trivselsmåling om faglig trivsel 1 skoleår før	0.410	(0.492)	1056	0.510	(0.500)	1222	-0.100***	(0.021)	2278
Taget trivselsmåling om social trivsel 1 skoleår før	0.410	(0.492)	1056	0.510	(0.500)	1222	-0.100***	(0.021)	2278

Taget trivselsmåling om støtte og inspiration 1 skoleår før	0.408	(0.492)	1056	0.510	(0.500)	1222	-0.102***	(0.021)	2278
Taget trivselsmåling om ro og orden 1 skoleår før	0.411	(0.492)	1056	0.510	(0.500)	1222	-0.099***	(0.021)	2278
SDQ før-test									
Emotional symptoms - Pre-test	0.642	(0.601)	670	0.606	(0.610)	805	0.036	(0.032)	1475
Conduct problems - Pre-test	0.300	(1.137)	671	0.287	(1.114)	805	0.013	(0.059)	1476
Hyperactivity and inattention - Pre-test	0.235	(1.154)	671	0.283	(1.203)	805	-0.048	(0.062)	1476
Peer relationship problems - Pre-test	0.164	(1.023)	671	0.315	(1.117)	805	-0.151***	(0.056)	1476
Prosocial behaviour - Pre-test	0.446	(1.133)	671	0.407	(1.081)	805	0.039	(0.058)	1476
Total difficulties score - Pre-test	0.609	(0.606)	670	0.626	(0.611)	805	-0.016	(0.032)	1475
Fravær									
Sygefravær 1 år før indsats	5.457	(6.881)	1027	5.650	(8.411)	1196	-0.193	(0.329)	2223
Sygefravær 2 år før indsats	6.044	(7.201)	998	5.383	(6.602)	1134	0.661**	(0.299)	2132
Sygefravær 3 år før indsats	6.011	(6.052)	973	5.727	(7.360)	1072	0.285	(0.300)	2045
Ulovligt fravær 1 år før indsats	1.989	(4.547)	1027	2.484	(5.727)	1196	-0.495**	(0.222)	2223
Ulovligt fravær 2 år før indsats	1.959	(4.663)	998	1.920	(4.438)	1134	0.039	(0.197)	2132
Ulovligt fravær 3 år før indsats	2.179	(5.936)	973	2.420	(5.771)	1072	-0.241	(0.259)	2045
Samlet fravær 1 år før indsats	10.445	(9.993)	1027	11.467	(12.028)	1196	-1.022**	(0.474)	2223

Samlet fravær 2 år før indsats	11.362	(10.623)	998	10.503	(10.166)	1134	0.859*	(0.451)	2132
Samlet fravær 3 år før indsats	11.506	(10.732)	973	11.539	(11.131)	1072	-0.034	(0.485)	2045
Barnets baggrundsinfo									
Dreng	0.526	(0.500)	1049	0.511	(0.500)	1216	0.016	(0.021)	2265
Barnet er etnisk dansk	0.763	(0.426)	1049	0.751	(0.433)	1216	0.012	(0.018)	2265
Barnet er indvandre	0.069	(0.253)	1049	0.050	(0.218)	1216	0.018*	(0.010)	2265
Barnet er efterkommer	0.169	(0.375)	1049	0.199	(0.399)	1216	-0.030*	(0.016)	2265
5.klassetrin	0.454	(0.498)	1056	0.561	(0.497)	1222	-0.107***	(0.021)	2278
3.klassetrin	0.546	(0.498)	1056	0.439	(0.497)	1222	0.107***	(0.021)	2278
Forældres baggrundsinfo									
Mor - gym uddannelse eller lavere	0.317	(0.466)	1009	0.333	(0.471)	1190	-0.016	(0.020)	2199
Far - gym uddannelse eller lavere	0.344	(0.475)	993	0.353	(0.478)	1171	-0.008	(0.021)	2164
Løn - Familien	579786.404	(406032.770)	975	592875.493	(932699.748)	1156	-13089.089	(32169.902)	2131
Løn - Mor	243112.323	(209403.235)	975	227412.337	(197290.878)	1156	15699.986*	(8823.471)	2131
Løn - Far	336674.081	(273931.560)	975	365463.156	(891717.417)	1156	-28789.075	(29673.476)	2131
Ledighed - Mor	0.194	(0.396)	1009	0.181	(0.385)	1189	0.013	(0.017)	2198
Ledighed - Far	0.115	(0.320)	988	0.142	(0.349)	1164	-0.026*	(0.015)	2152
Er barnet droppet ud									
Non-Compliers	0.287	(0.453)	1056	0.327	(0.469)	1222	-0.040**	(0.019)	2278

Note: * 0.1, ** 0.05, *** 0.01

Tabel A.2: Deskriptiv statistik og balancetest – Supplerende faglig støtte

	Indsats			Kontrol			Difference		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Diff.	SE	N
Dansk, læsning NT frivillig									
Taget frivillig dansk, læsning NT over klassetrinsniveau	0.488	(0.506)	43	0.405	(0.494)	74	0.083	(0.096)	117
Dansk, læsning NT året før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats	0.985	(0.124)	65	0.982	(0.135)	109	0.003	(0.021)	174
Sprogforståelse 1 år før forløb	-0.790	(1.286)	64	-0.849	(1.033)	107	0.059	(0.179)	171
Afkodning 1 år før forløb	-0.693	(1.007)	64	-0.875	(0.977)	107	0.182	(0.156)	171
Tekstforståelse 1 år før forløb	-0.701	(1.159)	64	-0.901	(1.026)	107	0.200	(0.170)	171
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb	-0.827	(1.170)	64	-0.993	(1.008)	107	0.166	(0.169)	171
Matematik NT 2 år før indsats									
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats	0.925	(0.267)	40	0.938	(0.242)	65	-0.013	(0.051)	105
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.874	(0.991)	37	-0.689	(1.200)	61	-0.186	(0.235)	98
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.903	(0.774)	37	-0.607	(0.917)	61	-0.296	(0.181)	98
Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.931	(0.892)	37	-0.887	(1.208)	61	-0.044	(0.229)	98
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)	-1.013	(0.872)	37	-0.817	(1.108)	61	-0.197	(0.214)	98

Dansk, læsning NT 3 år før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 3 år før indsats	0.900	(0.304)	40	0.908	(0.292)	65	-0.008	(0.060)	105
Sprogforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.727	(0.979)	36	-0.882	(0.958)	59	0.155	(0.204)	95
Afkodning 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.761	(0.897)	36	-0.828	(0.961)	59	0.067	(0.198)	95
Tekstforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.696	(0.971)	36	-0.858	(1.229)	59	0.162	(0.241)	95
Dansk samlet score 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.832	(0.998)	36	-0.979	(1.023)	59	0.146	(0.214)	95
Trivselsmåling før-test									
Faglig trivsel et skoleår før	-0.341	(0.821)	38	-0.535	(1.057)	60	0.194	(0.202)	98
Social trivsel et skoleår før	-0.006	(0.892)	39	-0.425	(1.102)	61	0.418**	(0.210)	100
Støtte og inspiration et skoleår før	-0.010	(0.908)	39	-0.331	(1.145)	60	0.321	(0.218)	99
Ro og orden et skoleår før	0.044	(0.954)	38	-0.030	(1.058)	59	0.074	(0.212)	97
Taget trivselsmåling om faglig trivsel 1 skoleår før	0.585	(0.497)	65	0.550	(0.500)	109	0.034	(0.078)	174
Taget trivselsmåling om social trivsel 1 skoleår før	0.600	(0.494)	65	0.560	(0.499)	109	0.040	(0.078)	174
Taget trivselsmåling om støtte og inspiration 1 skoleår før	0.600	(0.494)	65	0.550	(0.500)	109	0.050	(0.078)	174
Taget trivselsmåling om ro og orden 1 skoleår før	0.585	(0.497)	65	0.541	(0.501)	109	0.043	(0.078)	174

SDQ før-test									
Emotional symptoms - Pre-test	0.453	(0.603)	45	0.609	(0.567)	71	-0.156	(0.111)	116
Conduct problems - Pre-test	0.554	(1.077)	45	0.536	(1.208)	71	0.018	(0.221)	116
Hyperactivity and inattention - Pre-test	0.964	(1.584)	45	0.431	(1.073)	71	0.533**	(0.247)	116
Peer relationship problems - Pre-test	0.845	(1.319)	45	0.609	(1.174)	71	0.236	(0.235)	116
Prosocial behaviour - Pre-test	1.357	(1.029)	45	0.902	(0.964)	71	0.455**	(0.189)	116
Total difficulties score - Pre-test	0.880	(0.718)	45	0.805	(0.679)	71	0.074	(0.132)	116
Fravær									
Sygefravær 1 år før indsats	6.429	(8.208)	63	6.121	(9.580)	107	0.307	(1.445)	170
Sygefravær 2 år før indsats	5.552	(6.944)	58	6.020	(6.465)	101	-0.468	(1.094)	159
Sygefravær 3 år før indsats	5.962	(6.796)	53	7.689	(11.821)	90	-1.727	(1.776)	143
Ulovligt fravær 1 år før indsats	2.587	(5.290)	63	4.794	(9.468)	107	-2.207*	(1.299)	170
Ulovligt fravær 2 år før indsats	2.707	(4.899)	58	2.683	(4.684)	101	0.024	(0.785)	159
Ulovligt fravær 3 år før indsats	3.396	(6.532)	53	3.456	(6.443)	90	-0.059	(1.121)	143
Samlet fravær 1 år før indsats	12.984	(11.262)	63	14.159	(15.322)	107	-1.175	(2.217)	170
Samlet fravær 2 år før indsats	11.707	(9.564)	58	11.683	(11.311)	101	0.024	(1.764)	159
Samlet fravær 3 år før indsats	13.547	(10.276)	53	14.922	(14.340)	90	-1.375	(2.249)	143
Barnets baggrundsinfo									
Dreng	0.600	(0.494)	65	0.583	(0.495)	108	0.017	(0.078)	173

Barnet er etnisk dansk	0.677	(0.471)	65	0.704	(0.459)	108	-0.027	(0.073)	173
Barnet er indvandre	0.062	(0.242)	65	0.056	(0.230)	108	0.006	(0.037)	173
Barnet er efterkommer	0.262	(0.443)	65	0.241	(0.430)	108	0.021	(0.068)	173
5.klassetrin	0.615	(0.490)	65	0.596	(0.493)	109	0.019	(0.077)	174
3.klassetrin	0.385	(0.490)	65	0.404	(0.493)	109	-0.019	(0.077)	174
Forældres baggrundsinfo									
Mor - gym uddannelse eller lavere	0.397	(0.493)	63	0.439	(0.499)	107	-0.042	(0.079)	170
Far - gym uddannelse eller lavere	0.500	(0.504)	62	0.413	(0.495)	104	0.087	(0.080)	166
Løn - Familien	343037.525	(312200.378)	61	428803.699	(351614.215)	103	-85766.174	(54535.718)	164
Løn - Mor	161897.803	(162560.034)	61	170747.272	(164216.552)	103	-8849.469	(26432.298)	164
Løn - Far	181139.721	(192823.487)	61	258056.427	(263095.302)	103	-76916.706**	(38691.621)	164
Ledighed - Mor	0.254	(0.439)	63	0.262	(0.442)	107	-0.008	(0.070)	170
Ledighed - Far	0.279	(0.452)	61	0.204	(0.405)	103	0.075	(0.068)	164
Er barnet droppet ud									
Non-Compliers	0.154	(0.364)	65	0.367	(0.484)	109	-0.213***	(0.069)	174

Note: * 0.1, ** 0.05, *** 0.01

Tabel A.3: Deskriptiv statistik og balancetest – Makkerlæsning

	Indsats			Kontrol			Difference		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Diff.	SE	N
Dansk, læsning NT frivillig									
Taget frivillig dansk, læsning NT over klassetrinsniveau	0.370	(0.488)	46	0.426	(0.499)	54	-0.056	(0.099)	100
Dansk, læsning NT året før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats	0.889	(0.316)	90	0.907	(0.292)	97	-0.018	(0.044)	187
Sprogforståelse 1 år før forløb	-0.439	(1.083)	80	-0.429	(1.164)	88	-0.010	(0.174)	168
Afkodning 1 år før forløb	-0.774	(0.901)	80	-0.672	(1.009)	88	-0.101	(0.148)	168
Tekstforståelse 1 år før forløb	-0.472	(0.975)	80	-0.380	(1.008)	88	-0.092	(0.153)	168
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb	-0.640	(1.009)	80	-0.563	(1.047)	88	-0.077	(0.159)	168
Dansk, læsning NT 3 år før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 3 år før indsats	0.841	(0.370)	44	0.941	(0.238)	51	-0.100	(0.063)	95
Sprogforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.557	(1.686)	37	-0.269	(0.928)	48	-0.289	(0.287)	85
Afkodning 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.622	(1.209)	37	-0.590	(0.843)	48	-0.032	(0.223)	85
Tekstforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.495	(1.097)	37	-0.369	(0.859)	48	-0.126	(0.212)	85
Dansk, læsning samlet score 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.638	(1.379)	37	-0.468	(0.836)	48	-0.170	(0.242)	85

Matematik NT 2 år før indsats									
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats	0.886	(0.321)	44	0.922	(0.272)	51	-0.035	(0.061)	95
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.310	(1.236)	39	-0.059	(1.009)	47	-0.251	(0.242)	86
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.422	(1.117)	39	-0.359	(0.961)	47	-0.063	(0.224)	86
Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.340	(1.058)	39	-0.315	(1.037)	47	-0.025	(0.227)	86
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.401	(1.128)	39	-0.274	(0.936)	47	-0.126	(0.223)	86
Fravær									
Sygefravær 1 år før indsats	6.058	(12.397)	86	5.659	(11.731)	91	0.399	(1.813)	177
Sygefravær 2 år før indsats	7.381	(14.796)	84	4.758	(5.065)	91	2.623	(1.646)	175
Sygefravær 3 år før indsats	5.906	(7.617)	85	4.859	(4.575)	85	1.047	(0.964)	170
Ulovligt fravær 1 år før indsats	1.291	(6.413)	86	0.714	(1.447)	91	0.576	(0.690)	177
Ulovligt fravær 2 år før indsats	1.131	(3.576)	84	0.549	(1.285)	91	0.582	(0.400)	175
Ulovligt fravær 3 år før indsats	1.812	(8.085)	85	1.212	(4.386)	85	0.600	(0.998)	170
Samlet fravær 1 år før indsats	10.686	(15.991)	86	10.648	(14.098)	91	0.038	(2.263)	177
Samlet fravær 2 år før indsats	11.488	(15.669)	84	8.242	(6.381)	91	3.246*	(1.784)	175
Samlet fravær 3 år før indsats	11.482	(14.539)	85	10.153	(8.390)	85	1.329	(1.821)	170

Trivselsmåling før-test									
Faglig trivsel 1 skoleår før	-0.470	(0.996)	35	-0.327	(1.049)	44	-0.143	(0.232)	79
Social trivsel 1 skoleår før	-0.096	(0.957)	36	-0.349	(1.004)	44	0.253	(0.221)	80
Støtte og inspiration 1 skoleår før	-0.170	(0.869)	36	-0.457	(0.948)	44	0.287	(0.205)	80
Ro og orden 1 skoleår før	-0.164	(1.062)	36	-0.177	(0.957)	44	0.013	(0.226)	80
Taget trivselsmåling om faglig trivsel 1 skoleår før	0.389	(0.490)	90	0.454	(0.500)	97	-0.065	(0.073)	187
Taget trivselsmåling om social trivsel 1 skoleår før	0.400	(0.493)	90	0.454	(0.500)	97	-0.054	(0.073)	187
Taget trivselsmåling om støtte og inspiration 1 skoleår før	0.400	(0.493)	90	0.454	(0.500)	97	-0.054	(0.073)	187
Taget trivselsmåling om ro og orden 1 skoleår før	0.400	(0.493)	90	0.454	(0.500)	97	-0.054	(0.073)	187
SDQ før-test									
Emotional symptoms - Pre-test	0.681	(0.571)	74	0.755	(0.473)	70	-0.074	(0.088)	144
Conduct problems - Pre-test	1.507	(1.408)	74	1.279	(1.209)	70	0.228	(0.219)	144
Hyperactivity and inattention - Pre-test	1.112	(1.491)	74	0.923	(1.346)	70	0.189	(0.237)	144
Peer relationship problems - Pre-test	0.786	(1.462)	74	0.554	(1.213)	70	0.233	(0.225)	144
Prosocial behaviour - Pre-test	1.215	(0.926)	74	0.977	(0.976)	70	0.238	(0.158)	144
Total difficulties score - Pre-test	1.352	(0.740)	74	1.235	(0.714)	70	0.117	(0.121)	144

Foranstaltning									
Er barnet anbragt	0.732	(0.447)	56	0.746	(0.439)	59	-0.014	(0.083)	115
Barnets baggrundsinfo									
Dreng	0.506	(0.503)	89	0.552	(0.500)	96	-0.046	(0.074)	185
Barnet er etnisk dansk	0.865	(0.343)	89	0.875	(0.332)	96	-0.010	(0.050)	185
Barnet er indvandre	0.022	(0.149)	89	0.021	(0.144)	96	0.002	(0.022)	185
Barnet er efterkommer	0.112	(0.318)	89	0.104	(0.307)	96	0.008	(0.046)	185
5.klassetrin	0.478	(0.502)	90	0.515	(0.502)	97	-0.038	(0.074)	187
3.klassetrin	0.522	(0.502)	90	0.485	(0.502)	97	0.038	(0.074)	187
Forældres baggrundsinfo									
Mor - gym uddannelse eller lavere	0.489	(0.503)	88	0.489	(0.503)	94	-0.001	(0.075)	182
Far - gym uddannelse eller lavere	0.598	(0.493)	87	0.549	(0.500)	91	0.048	(0.074)	178
Løn - Familien	386118.384	(398499.733)	86	369044.225	(415727.055)	89	17074.159	(61595.160)	175
Løn - Mor	136690.209	(168903.394)	86	134897.921	(165133.302)	89	1792.288	(25251.177)	175
Løn - Far	249428.174	(304123.796)	86	234146.303	(302222.498)	89	15281.871	(45839.941)	175
Ledighed - Mor	0.364	(0.484)	88	0.344	(0.478)	93	0.020	(0.071)	181
Ledighed - Far	0.264	(0.444)	87	0.202	(0.404)	89	0.062	(0.064)	176
Er barnet droppet ud									
Er personen frafaldet	0.156	(0.364)	90	0.093	(0.292)	97	0.063	(0.048)	187

Note: * 0.1, ** 0.05, *** 0.01

Tabel A.4: Deskriptiv statistik og balancetest – Klub Penalhus

	Indsats			Kontrol			Difference		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Diff.	SE	N
Dansk, læsning NT frivillig									
Taget frivillig dansk, læsnig NT over klassetrinsniveau	0.340	(0.476)	97	0.274	(0.448)	95	0.067	(0.067)	192
Dansk, læsning NT året før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats	0.903	(0.297)	165	0.923	(0.268)	168	-0.020	(0.031)	333
Sprogforståelse 1 år før forløb	-0.342	(1.044)	149	-0.467	(1.135)	155	0.125	(0.125)	304
Afkodning 1 år før forløb	-0.634	(0.944)	149	-0.687	(0.977)	155	0.053	(0.110)	304
Tekstforståelse 1 år før forløb	-0.376	(0.879)	149	-0.621	(1.003)	155	0.244**	(0.108)	304
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb	-0.513	(0.880)	149	-0.673	(0.994)	155	0.160	(0.108)	304
Dansk, læsning NT 3 år før indsats									
Taget obl. NT i dansk, læsning 3 år før indsats	0.904	(0.296)	73	0.932	(0.253)	74	-0.028	(0.045)	147
Sprogforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.150	(0.825)	66	-0.464	(1.006)	69	0.315**	(0.159)	135
Afkodning 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.628	(0.856)	66	-0.741	(0.864)	69	0.113	(0.148)	135
Tekstforståelse 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.461	(0.930)	66	-0.621	(0.964)	69	0.161	(0.163)	135
Dansk, læsning samlet score 3 år før forløb (kun 5. kl.)	-0.472	(0.803)	66	-0.696	(0.860)	69	0.224	(0.143)	135

Matematik NT 2 år før indsats									
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats	0.918	(0.277)	73	0.959	(0.199)	74	-0.042	(0.040)	147
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.614	(0.933)	67	-0.779	(0.823)	71	0.166	(0.150)	138
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.348	(0.850)	67	-0.675	(1.084)	71	0.327*	(0.166)	138
Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.501	(0.938)	67	-0.823	(1.127)	71	0.322*	(0.177)	138
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)	-0.547	(0.866)	67	-0.851	(0.968)	71	0.304*	(0.157)	138
Fravær									
Sygefravær 1 år før indsats	5.767	(7.938)	159	6.747	(7.872)	166	-0.980	(0.877)	325
Sygefravær 2 år før indsats	5.610	(6.891)	159	6.165	(6.541)	164	-0.555	(0.747)	323
Sygefravær 3 år før indsats	5.039	(5.532)	153	5.428	(5.427)	159	-0.388	(0.620)	312
Ulovligt fravær 1 år før indsats	2.025	(6.220)	159	1.964	(5.087)	166	0.061	(0.629)	325
Ulovligt fravær 2 år før indsats	2.132	(6.261)	159	2.439	(5.706)	164	-0.307	(0.666)	323
Ulovligt fravær 3 år før indsats	1.333	(4.226)	153	1.409	(3.722)	159	-0.075	(0.450)	312
Samlet fravær 1 år før indsats	10.604	(12.092)	159	11.904	(12.377)	166	-1.300	(1.358)	325
Samlet fravær 2 år før indsats	10.440	(11.522)	159	11.250	(10.835)	164	-0.810	(1.244)	323
Samlet fravær 3 år før indsats	8.987	(8.691)	153	9.604	(8.880)	159	-0.617	(0.995)	312

Trivselsmåling før-test									
Faglig trivsel 1 skoleår før	-0.478	(1.108)	60	-0.602	(0.922)	62	0.124	(0.184)	122
Social trivsel 1 skoleår før	-0.194	(1.011)	60	-0.439	(1.218)	62	0.245	(0.203)	122
Støtte og inspiration 1 skoleår før	-0.072	(0.904)	60	-0.285	(1.113)	60	0.213	(0.185)	120
Ro og orden 1 skoleår før	0.049	(1.142)	60	-0.292	(0.966)	62	0.341*	(0.191)	122
Taget trivselsmåling om faglig trivsel 1 skoleår før	0.364	(0.483)	165	0.369	(0.484)	168	-0.005	(0.053)	333
Taget trivselsmåling om social trivsel 1 skoleår før	0.364	(0.483)	165	0.369	(0.484)	168	-0.005	(0.053)	333
Taget trivselsmåling om støtte og inspiration 1 skoleår før	0.364	(0.483)	165	0.357	(0.481)	168	0.006	(0.053)	333
Taget trivselsmåling om ro og orden 1 skoleår før	0.364	(0.483)	165	0.369	(0.484)	168	-0.005	(0.053)	333
SDQ før-test									
Emotional symptoms - Pre-test	0.792	(0.439)	128	0.836	(0.451)	105	-0.045	(0.059)	233
Conduct problems - Pre-test	1.437	(1.357)	128	1.235	(1.349)	105	0.203	(0.178)	233
Hyperactivity and inattention - Pre-test	0.714	(1.231)	128	0.638	(1.245)	105	0.076	(0.163)	233
Peer relationship problems - Pre-test	0.509	(1.316)	128	0.526	(1.408)	105	-0.017	(0.179)	233
Prosocial behaviour - Pre-test	1.016	(0.950)	128	1.164	(0.877)	105	-0.148	(0.121)	233
Total difficulties score - Pre-test	1.252	(0.748)	128	1.205	(0.721)	105	0.048	(0.097)	233

Foranstaltning									
Er barnet anbragt	0.091	(0.291)	44	0.149	(0.360)	47	-0.058	(0.069)	91
Barnets baggrundsinfo									
Dreng	0.506	(0.501)	164	0.435	(0.497)	168	0.072	(0.055)	332
Barnet er etnisk dansk	0.915	(0.280)	164	0.905	(0.294)	168	0.010	(0.032)	332
Barnet er indvandre	0.018	(0.134)	164	0.024	(0.153)	168	-0.006	(0.016)	332
Barnet er efterkommer	0.067	(0.251)	164	0.071	(0.258)	168	-0.004	(0.028)	332
5.klassetrin	0.436	(0.497)	165	0.435	(0.497)	168	0.002	(0.055)	333
3.klassetrin	0.564	(0.497)	165	0.565	(0.497)	168	-0.002	(0.055)	333
Forældres baggrundsinfo									
Mor - gym uddannelse eller lavere	0.301	(0.460)	163	0.347	(0.478)	167	-0.047	(0.052)	330
Far - gym uddannelse eller lavere	0.300	(0.460)	160	0.335	(0.474)	161	-0.035	(0.052)	321
Løn - Familien	552891.642	(342293.561)	159	520961.832	(341226.735)	161	31929.809	(38210.364)	320
Løn - Mor	220914.805	(177734.028)	159	205779.453	(181869.480)	161	15135.352	(20105.623)	320
Løn - Far	331976.836	(240914.787)	159	315182.379	(220841.366)	161	16794.458	(25830.786)	320
Ledighed - Mor	0.172	(0.378)	163	0.246	(0.432)	167	-0.074	(0.045)	330
Ledighed - Far	0.106	(0.309)	160	0.100	(0.301)	160	0.006	(0.034)	320
Er barnet droppet ud									
Er personen frafaldet	0.036	(0.188)	165	0.083	(0.277)	168	-0.047*	(0.026)	333

Note: * 0.1, ** 0.05, *** 0.01

Bilag B: Effekter af de skolerettede indsatser på nationale test

Struktureret elevsamarbejde

Tabel B.2: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet sprogforståelse

VARIABLE	(1) Sprogforståelse	(2) Sprogforståelse	(3) Sprogforståelse	(4) Sprogforståelse	(5) Sprogforståelse
Indsatsgruppe	0.197	0.115	0.0388	-0.0139	-0.0295
	(0.166)	(0.129)	(0.0905)	(0.0752)	(0.0763)
Klassetrin = 5		-0.821***	-0.836***	-0.175**	-0.379*
		(0.127)	(0.0906)	(0.0840)	(0.225)
Sprogforståelse 1 år før forløb			0.587***	0.600***	0.562***
			(0.0375)	(0.0366)	(0.0415)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			0.595***	0.582***	0.517**
			(0.220)	(0.217)	(0.218)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1				-0.818***	-0.795***
				(0.0787)	(0.0824)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)					0.181***
					(0.0355)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats					0.219
					(0.180)
Konstant	-0.110	0.333***	-0.125	-0.0840	-0.0171
	(0.114)	(0.113)	(0.239)	(0.235)	(0.238)
Observationer	1,278	1,278	1,278	1,278	1,278
R-squared	0.007	0.136	0.458	0.495	0.506

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.3: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet afkodning

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning	(5) Afkodning
Indsatsgruppe	0.201	0.130	0.108	0.0487	0.0265
	(0.133)	(0.0964)	(0.0814)	(0.0538)	(0.0532)
Klassetrin = 5		-0.710***	-0.770***	-0.00101	-0.397*
		(0.0967)	(0.0814)	(0.0566)	(0.225)
Afkodning 1 år før forløb			0.672***	0.680***	0.632***
			(0.0267)	(0.0256)	(0.0256)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			0.753***	0.737***	0.621***
			(0.193)	(0.187)	(0.164)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1				-0.952***	-0.936***
				(0.0588)	(0.0658)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)					0.198***
					(0.0279)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats					0.431**
					(0.201)
Konstant	-0.104	0.279***	-0.335*	-0.287	-0.171
	(0.0966)	(0.0683)	(0.192)	(0.187)	(0.163)
Observationer	1,278	1,278	1,278	1,278	1,278
R-squared	0.009	0.123	0.544	0.604	0.621

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.4: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet tekstforståelse

VARIABLE	(1) Tekstforståelse	(2) Tekstforståelse	(3) Tekstforståelse	(4) Tekstforståelse	(5) Tekstforståelse
Indsatsgruppe	0.170	0.101	0.0277	-0.0321	-0.0498
	(0.128)	(0.0944)	(0.0872)	(0.0644)	(0.0624)
Klassetrin = 5		-0.698***	-0.786***	-0.0378	-0.153
		(0.0941)	(0.0860)	(0.0918)	(0.224)
Tekstforståelse 1 år før forløb			0.615***	0.632***	0.576***
			(0.0238)	(0.0234)	(0.0253)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			0.498**	0.485**	0.434**
			(0.230)	(0.220)	(0.214)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1				-0.928***	-0.893***
				(0.0898)	(0.0914)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)					0.224***
					(0.0369)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats					0.131
					(0.208)
Konstant	-0.142	0.235***	-0.0901	-0.0420	0.00532
	(0.0957)	(0.0710)	(0.227)	(0.217)	(0.211)
Observationer	1,278	1,278	1,278	1,278	1,278
R-squared	0.006	0.111	0.464	0.518	0.536

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.6: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet sprogforståelse skoleåret efter indsatsen blandt deltagere i første forsøgsrunde

VARIABLE	(1) Sprogforståelse 1 skoleår efter forløb	(2) Sprogforståelse 1 skoleår efter forløb	(3) Sprogforståelse 1 skoleår efter forløb	(4) Sprogforståelse 1 skoleår efter forløb
Indsatsgruppe	0.102	0.102	0.0455	0.0172
	(0.0827)	(0.0852)	(0.0665)	(0.0645)
Klassetrin = 5		-0.00144	-0.0400	-0.197
		(0.0828)	(0.0650)	(0.182)
Sprogforståelse 1 år før forløb			0.464***	0.406***
			(0.0335)	(0.0365)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			1.025***	0.915***
			(0.249)	(0.274)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)				0.209***
				(0.0366)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats				0.208
				(0.180)
Konstant	-0.127***	-0.126*	-1.010***	-0.900***
	(0.0478)	(0.0727)	(0.252)	(0.277)
Observationer	1,313	1,313	1,313	1,313
R-squared	0.003	0.003	0.228	0.248

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.7: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet afkodning skoleåret efter indsatsen blandt deltagere i første forsøgsrunde

VARIABLE	(1) Afkodning 1 skoleår efter forløb	(2) Afkodning 1 skoleår efter forløb	(3) Afkodning 1 skoleår efter forløb	(4) Afkodning 1 skoleår efter forløb
Indsatsgruppe	0.0502	0.0521	-0.0278	-0.0467
	(0.0665)	(0.0670)	(0.0516)	(0.0523)
Klassetrin = 5		0.0176	-0.0876	-0.482***
		(0.0678)	(0.0536)	(0.153)
Afkodning 1 år før forløb			0.668***	0.638***
			(0.0240)	(0.0272)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			0.571***	0.361**
			(0.144)	(0.156)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)				0.101***
				(0.0287)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats				0.432***
				(0.149)
Konstant	-0.0305	-0.0407	-0.454***	-0.243
	(0.0450)	(0.0643)	(0.150)	(0.164)
Observationer	1,313	1,313	1,313	1,313
R-squared	0.001	0.001	0.459	0.468

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.8: Effekter af Struktureret elevsamarbejde på profilområdet tekstforståelse skoleåret efter indsatsen blandt deltagere i første forsøgsrunde

VARIABLE	(1) Tekstforståelse 1 skoleår efter forløb	(2) Tekstforståelse 1 skoleår efter forløb	(3) Tekstforståelse 1 skoleår efter forløb	(4) Tekstforståelse 1 skoleår efter forløb
Indsatsgruppe	0.0705	0.0775	-0.0249	-0.0535
	(0.0849)	(0.0852)	(0.0626)	(0.0610)
Klassetrin = 5		0.0641	-0.00433	-0.420
		(0.0851)	(0.0619)	(0.285)
Tekstforståelse 1 år før forløb			0.627***	0.561***
			(0.0267)	(0.0294)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats			0.734***	0.497*
			(0.229)	(0.292)
Matematik samlet score - 2 år før (kun 5. kl.)				0.208***
				(0.0425)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats				0.477*
				(0.278)
Konstant	-0.0975*	-0.135*	-0.700***	-0.463
	(0.0551)	(0.0774)	(0.239)	(0.302)
Observationer	1,313	1,313	1,313	1,313
R-squared	0.001	0.002	0.386	0.407

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Supplerende faglig støtte

Tabel B.10: Effekter af Supplerende faglig støtte på profilområdet tal og algebra

VARIABLE	(1) Tal og algebra	(2) Tal og algebra	(3) Tal og algebra
Indsatsgruppe	0.0495	0.0906	0.148
	(0.366)	(0.377)	(0.348)
Klassetrin = 5		-0.514	0.250
		(0.415)	(0.267)
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)			0.944***
			(0.249)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-
Konstant	-1.285***	-1.062***	-1.081***
	(0.291)	(0.228)	(0.224)
Observationer	106	106	106
R-squared	0.000	0.035	0.179

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.11: Effekter af Supplerende faglig støtte på profilområdet geometri

VARIABLE	(1) Geometri	(2) Geometri	(3) Geometri
Indsatsgruppe	0.0767	0.106	0.0955
	(0.284)	(0.291)	(0.283)
Klassetrin = 5		-0.369	-0.400
		(0.287)	(0.394)
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)			-0.0453
			(0.215)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-
Konstant	-0.981***	-0.821***	-0.817***
	(0.210)	(0.212)	(0.212)
Observationer	106	106	106
R-squared	0.001	0.030	0.030

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel B.12: Effekter af Supplerende faglig støtte på profilområdet matematik i anvendelse og statistik

VARIABLE	(1) Matematik i anvendelse og Statistik	(2) Matematik i anvendelse og Statistik	(3) Matematik i anvendelse og Statistik
Indsatsgruppe	-0.0377	-0.00692	-0.00420
	(0.259)	(0.261)	(0.258)
Klassetrin = 5		-0.385	-0.314
		(0.234)	(0.472)
Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)			0.0662
			(0.295)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-
Konstant	-1.177***	-1.010***	-1.011***
	(0.174)	(0.167)	(0.167)
Observationer	106	106	106
R-squared	0.000	0.030	0.031

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Bilag C: Effekter af de skoleunderstøttende indsatser på nationale test

Makkerlæsning

Tabel C.2: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet sprogforståelse

VARIABLE	(1) Sprogforståelse	(2) Sprogforståelse	(3) Sprogforståelse	(4) Sprogforståelse
Indsatsgruppe	-0.123	-0.305	-0.228	-0.317
	(0.213)	(0.215)	(0.202)	(0.198)
klassetrin = 5		-0.635***	0.0442	-0.0772
		(0.218)	(0.277)	(0.272)
Foranstaltning = 1		0.467	0.173	0.0122
		(0.760)	(0.715)	(0.694)
Foranstaltning = 2		0.639	0.393	0.205
		(0.898)	(0.842)	(0.822)
Kommune = 15, udeladt		-	-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.878**
				(0.374)
Sprogforståelse 1 år før forløb				0.148*
				(0.0844)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-1.035***	-0.927***
			(0.287)	(0.280)
Konstant	-0.0369	-0.447	-0.315	-0.942**
	(0.144)	(0.328)	(0.309)	(0.442)
Observationer	100	100	100	100
R-squared	0.003	0.266	0.367	0.424
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.3: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	0.0256	0.0149	0.0867	0.0639
	(0.224)	(0.228)	(0.218)	(0.172)
klassetrin = 5		-0.341	0.289	-0.0585
		(0.231)	(0.299)	(0.242)
Foranstaltning = 1		1.911**	1.639**	1.019*
		(0.806)	(0.772)	(0.609)
Foranstaltning = 2		1.972**	1.744*	0.933
		(0.953)	(0.910)	(0.720)
Kommune = 15, udeladt		-	-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.613*
				(0.332)
Afkodning 1 år før forløb				0.701***
				(0.0953)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.959***	-0.893***
			(0.310)	(0.244)
Konstant	-0.323**	-0.940***	-0.818**	-0.410
	(0.152)	(0.348)	(0.334)	(0.391)
Observationer	100	100	100	100
R-squared	0.000	0.253	0.331	0.602
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.4: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet tekstforståelse

VARIABLE	(1) Tekstforståelse	(2) Tekstforståelse	(3) Tekstforståelse	(4) Tekstforståelse
Indsatsgruppe	-0.134	-0.256	-0.193	-0.179
	(0.234)	(0.239)	(0.233)	(0.204)
klassetrin = 5		-0.645***	-0.0855	-0.153
		(0.243)	(0.320)	(0.282)
Foranstaltning = 1		1.551*	1.309	1.317*
		(0.847)	(0.825)	(0.715)
Foranstaltning = 2		1.931*	1.728*	1.405
		(1.002)	(0.973)	(0.844)
Kommune = 15, udeladt		-	-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.646*
				(0.386)
Tekstforståelse 1 år før forløb				0.556***
				(0.106)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.852**	-0.891***
			(0.331)	(0.290)
Konstant	-0.276*	-0.523	-0.415	-0.590
	(0.159)	(0.366)	(0.357)	(0.457)
Observationer	100	100	100	100
R-squared	0.003	0.248	0.304	0.492
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.5: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning blandt fagligt udfordrede børn

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	0.357	0.379	0.584	0.537*
	(0.418)	(0.427)	(0.415)	(0.308)
klassetrin = 5		-0.849*	-0.218	-0.195
		(0.434)	(0.504)	(0.374)
Foranstaltning = 0, udeladt		-	-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.364
				(0.667)
Afkodning 1 år før forløb				0.827***
				(0.165)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-1.348**	-1.400***
			(0.625)	(0.468)
Konstant	-0.857***	-2.249*	-2.454*	0.371
	(0.281)	(1.279)	(1.211)	(1.203)
Observationer	40	40	40	40
R-squared	0.019	0.351	0.441	0.713
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.6: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning blandt udsatte børn

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	-0.211	-0.153	-0.103	-0.163
	(0.227)	(0.253)	(0.233)	(0.200)
klassetrin = 5		-0.0757	0.736**	0.176
		(0.256)	(0.343)	(0.313)
Foranstaltning = 2		0.0379	0.0724	-0.0407
		(0.443)	(0.407)	(0.341)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.665*
				(0.366)
Afkodning 1 år før forløb				0.556***
				(0.113)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-1.067***	-0.868***
			(0.329)	(0.278)
Konstant	0.0447	0.706	0.427	0.291
	(0.155)	(0.697)	(0.646)	(0.614)
Observationer	60	60	60	60
R-squared	0.015	0.050	0.216	0.482
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.7: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning blandt fagligt udfordrede børn, subgrupper

VARIABLE	(1) 3.klasse	(2) 5.klasse	(3) Drenge	(4) Piger	(5) 20% laveste familieindkomster	(6) Mor eller far uddannelse Gym eller mindre	(7) Mor eller far går ledige
Indsatsgruppe	0.872**	0.144	0.752*	0.491		-0.0507	-0.253
	(0.305)	(0.466)	(0.369)	(0.772)		(0.138)	(0.252)
Konstant	-2.499*	1.237	-1.167	-0.200	-	0.562	0.994
	(1.136)	(0.989)	(1.009)	(1.095)	-	(0.721)	(1.150)
Observationer	23	17	23	17	-	114	44
R-squared	0.796	0.885	0.871	0.810	-	0.594	0.742

Robuste standardfejl i parentes

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

I analyserne kontrolleres for klassetrin, foranstaltningstype, kommune, forudgående obligatoriske testscore i dansk, læsning, om eleven tog den forudgående test i dansk, læsning, om den frivillige test i dansk, læsning er taget over eller under klassetrinsniveau

Tabel C.8: Effekter af Makkerlæsning på profilområdet afkodning blandt udsatte børn, subgrupper

VARIABLE	(1) 3.klasse	(2) 5.klasse	(3) Drenge	(4) Piger	(5) 20% laveste familieindkomster	(6) Mor eller far uddannelse Gym eller mindre	(7) Mor eller far går ledige
Indsatsgruppe	-0.525**	0.139	-0.00604	0.0978	-0.196	0.00486	-0.109
	(0.235)	(0.345)	(0.420)	(0.239)	(0.301)	(0.136)	(0.190)
Konstant	0.773*	-0.545	0.200	0.606	0.132	0.608	0.872
	(0.395)	(1.033)	(1.044)	(0.807)	(1.007)	(0.738)	(1.094)
Observationer	29	31	24	36	40	120	60
R-squared	0.729	0.523	0.650	0.623	0.413	0.517	0.671

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1
I analyserne kontrolleres for klassetrin, foranstaltningstype, kommune, forudgående obligatoriske testscore i dansk, læsning, om eleven tog den forudgående test i dansk, læsning, om den frivillige test i dansk, læsning er taget over eller under klassetrinsniveau

Klub Penalhus

Tabel C.10: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet tal og algebra

VARIABLE	(1) Tal og algebra	(2) Tal og algebra	(3) Tal og algebra	(4) Tal og algebra
Indsatsgruppe	0.0538	0.0226	0.0288	0.00984
	(0.175)	(0.178)	(0.172)	(0.163)
klassetrin = 5		-0.473**	0.0684	0.130
		(0.206)	(0.251)	(0.240)
Foranstaltning = 1		0.390	0.404	0.316
		(0.591)	(0.569)	(0.542)
Foranstaltning = 2		0.289	0.459	0.453
		(0.415)	(0.402)	(0.385)
Tal og algebra - 2 år før (kun 5. kl.)			0.675***	0.630***
			(0.191)	(0.182)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.258
				(0.485)
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb				0.422***
				(0.103)
Konstant	-0.842***	-0.679	-0.683	-0.663
	(0.123)	(0.557)	(0.536)	(0.624)
Observationer	160	160	160	160
R-squared	0.001	0.092	0.164	0.252
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.11: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet geometri

VARIABLE	(1) Geometri	(2) Geometri	(3) Geometri	(4) Geometri
Indsatsgruppe	0.0548	0.0739	0.0466	0.0372
	(0.157)	(0.148)	(0.147)	(0.135)
klassetrin = 5		-0.421**	-0.233	-0.166
		(0.171)	(0.195)	(0.181)
Foranstaltning = 1		1.103**	1.068**	0.976**
		(0.491)	(0.486)	(0.448)
Foranstaltning = 2		0.0675	0.0861	0.0540
		(0.344)	(0.341)	(0.316)
Geometri - 2 år før (kun 5. kl.)			0.279*	0.204
			(0.144)	(0.133)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				-0.132
				(0.400)
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb				0.444***
				(0.0851)
Konstant	-0.801***	-0.892*	-0.879*	-0.561
	(0.109)	(0.463)	(0.458)	(0.515)
Observationer	160	160	160	160
R-squared	0.001	0.216	0.236	0.362
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.12: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet matematik i anvendelse og statistik

VARIABLE	(1) Matematik i anvendelse og Statistik	(2) Matematik i anvendelse og Statistik	(3) Matematik i anvendelse og Statistik	(4) Matematik i anvendelse og Statistik
Indsatsgruppe	0.0598	0.0561	0.0141	0.00531
	(0.179)	(0.168)	(0.166)	(0.152)
klassetrin = 5		-0.432**	-0.181	-0.137
		(0.194)	(0.222)	(0.203)
Foranstaltning = 1		1.222**	1.129**	1.048**
		(0.556)	(0.550)	(0.503)
Foranstaltning = 2		0.196	0.309	0.270
		(0.390)	(0.388)	(0.357)
Statistik og sandsynlighed - 2 år før (kun 5. kl.)			0.331**	0.223
			(0.147)	(0.136)
Taget obl. NT i matematik 2 år før indsats = o,			-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.218
				(0.449)
Dansk, læsning samlet score - 1 år før forløb				0.528***
				(0.0959)
Konstant	-0.803***	-0.835	-0.814	-0.719
	(0.125)	(0.524)	(0.517)	(0.578)
Observationer	160	160	160	160
R-squared	0.001	0.230	0.256	0.386
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.14: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet sprogforståelse

VARIABLE	(1) Sprogforståelse	(2) Sprogforståelse	(3) Sprogforståelse	(4) Sprogforståelse
Indsatsgruppe	0.0811	0.156	0.188	0.139
	(0.151)	(0.134)	(0.130)	(0.121)
klassetrin = 5		-0.702***	-0.185	-0.0241
		(0.144)	(0.195)	(0.182)
Foranstaltning = 1		1.133**	1.219***	1.466***
		(0.482)	(0.466)	(0.431)
Foranstaltning = 2		-0.464	-0.374	-0.260
		(0.363)	(0.351)	(0.327)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.00926
				(0.276)
Sprogforståelse 1 år før forløb				0.348***
				(0.0595)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.791***	-0.955***
			(0.210)	(0.195)
Konstant	-0.255**	0.225	0.209	0.421
	(0.107)	(0.650)	(0.627)	(0.642)
Observationer	192	192	192	192
R-squared	0.002	0.282	0.335	0.445
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.15: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet afkodning

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	0.0660	0.171	0.206	0.211**
	(0.149)	(0.135)	(0.130)	(0.0996)
klassetrin = 5		-0.740***	-0.179	0.0516
		(0.145)	(0.195)	(0.150)
Foranstaltning = 1		0.715	0.809*	0.741**
		(0.485)	(0.466)	(0.354)
Foranstaltning = 2		0.0903	0.189	0.104
		(0.365)	(0.351)	(0.269)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.0287
				(0.229)
Afkodning 1 år før forløb				0.662***
				(0.0579)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.859***	-0.990***
			(0.210)	(0.160)
Konstant	-0.347***	0.340	0.323	0.580
	(0.106)	(0.654)	(0.627)	(0.530)
Observationer	192	192	192	192
R-squared	0.001	0.261	0.325	0.616
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.16: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet tekstforståelse

VARIABLE	(1) Tekstforståelse	(2) Tekstforståelse	(3) Tekstforståelse	(4) Tekstforståelse
Indsatsgruppe	-0.0914	-0.0143	0.00782	-0.0529
	(0.148)	(0.137)	(0.135)	(0.137)
klassetrin = 5		-0.573***	-0.218	-0.135
		(0.147)	(0.204)	(0.204)
Foranstaltning = 1		1.334***	1.393***	1.483***
		(0.492)	(0.485)	(0.480)
Foranstaltning = 2		0.291	0.353	0.328
		(0.370)	(0.366)	(0.365)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				0.128
				(0.308)
Tekstforståelse 1 år før forløb				0.206***
				(0.0742)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.543**	-0.614***
			(0.219)	(0.217)
Konstant	-0.190*	-0.636	-0.647	-0.569
	(0.105)	(0.663)	(0.654)	(0.719)
Observationer	192	192	192	192
R-squared	0.002	0.224	0.250	0.282
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.17: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet afkodning blandt fagligt udfordrede børn

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	0.141	0.228	0.253*	0.279**
	(0.163)	(0.149)	(0.145)	(0.112)
klassetrin = 5		-0.714***	-0.260	-0.0534
		(0.159)	(0.219)	(0.169)
Foranstaltning = 0, udeladt		-	-	-
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				-0.178
				(0.391)
Afkodning 1 år før forløb				0.650***
				(0.0675)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-0.721***	-0.843***
			(0.245)	(0.188)
Konstant	-0.315***	0.312	0.299	0.747
	(0.116)	(0.625)	(0.608)	(0.606)
Observationer	143	143	143	143
R-squared	0.005	0.234	0.281	0.583
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabel C.18: Effekter af Klub Penalhus på profilområdet afkodning blandt udsatte børn

VARIABLE	(1) Afkodning	(2) Afkodning	(3) Afkodning	(4) Afkodning
Indsatsgruppe	-0.170	-0.00682	0.0692	0.00834
	(0.341)	(0.308)	(0.289)	(0.232)
klassetrin = 5		-0.837**	0.000479	0.329
		(0.338)	(0.439)	(0.329)
Foranstaltning = 2		-0.623	-0.607	-0.615*
		(0.495)	(0.461)	(0.339)
Taget obl. NT i dansk, læsning 1 år før indsats				-0.0137
				(0.332)
Afkodning 1 år før forløb				0.690***
				(0.115)
Taget frivillig NT i dansk, læsning over klassetrinsniveau = 1			-1.153***	-1.330***
			(0.421)	(0.311)
Konstant	-0.436*	0.650	0.682	1.004**
	(0.239)	(0.564)	(0.525)	(0.486)
Observationer	49	49	49	49
R-squared	0.005	0.292	0.400	0.692
Kontrolleret for kommune		JA	JA	JA

Robuste standardfejl i parentes
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

2019
Michael Rosholm
rom@econ.au.dk

TrygFondens Centre for
Child Research
www.childresearch.au.dk