

RD I MSPIL (PALS)

DE INTERVENTION



12:07

POSITIV ADFÆRD I LÆRING OG SAMSPIL (PALS)

EN EVALUERING AF EN SKOLEOMFATTENDE INTERVENTION
PÅ 11 PILOTSKOLER

PERNILLE SKOVBO RASMUSSEN
PETER SKOV OLSEN

KØBENHAVN 2012
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

POSITIV ADFÆRD I LÆRING OG SAMSPIL (PALS). EN EVALUERING AF EN
SKOLEOMFATTENDE INTERVENTION PÅ 11 PILOTSKOLER

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk
Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:

Trine Danø, Børne- og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune
Lisa Krogh Christensen, Skoleafdelingen, Aalborg Kommune
Dorte Georgsen, Socialstyrelsen
Helle Hindø, Sdr. Felding Skole, Herning Kommune
Christina Hviid, Social- og Integrationsministeriet
Andreas Rasch-Christensen, VIA University College
Gøye Thorn Svendsen, Socialstyrelsen
Thomas Bláske Vestergaard, Kariseskolen, Faxe Kommune

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7119-087-8

e-ISBN: 978-87-7119-088-5

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: Joachim Adrian (POLFOTO)

Oplag: 300

Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S

© 2012 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Hertuf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.
Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's
publikationer, bedes sendt til centret.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	BAGGRUND OG FORMÅL	13
2	PALS – POSITIV ADFÆRD I LÆRING OG SAMSPIL	19
	Udvikling af PALS-modellen	19
	PALS i praksis	22
	Støttetiltag i PALS	23
	Implementeringen af PALS	25

3	BESKRIVELSE AF PALS-PILOTSKOLERNE	27
4	EVALUERINGSDESIGN OG METODEOVERVEJELSER	31
	Metodemæssige udfordringer	32
	LP-modellen – et parallelt tiltag	33
	Evalueringsegnede mål	34
	Evalueringsens anvendte mål	34
	Analysemetode	38
	Øvrige overvejelser i forbindelse med evalueringsmålene	40
5	IMPLEMENTERINGEN AF PALS	43
	Udfordringer i implementeringsprocessen	44
	Tidligere erfaringer med implementeringen af PALS	45
	Implementeringsprocessen	47
	Måling af implementeringsprocessen som et naturligt led i PALS	47
	Analyse af data fra Tjekliste A	49
	Diskussion af implementeringsresultater	54
6	EVALUERINGSMÅL	57
	Evalueringsmål 1: Antal elever, der modtager specialundervisning	58
	Evalueringsmål 2: Ændringer i karakterer for 9. klasse	62
	Evalueringsmål 3: Ændringer i ulovligt fravær	68
	Opsummering	71
7	SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE BLANDT ANSATTE PÅ DE 11 PILOTSKOLER	73
	Overvejelser bag spørgeskemaundersøgelsen	74
	Design af spørgeskemaundersøgelsen	76
	Spørgeskemaets udformning	76
	Svarprocent for spørgeskemaundersøgelsen	78

	Resultater af spørgeskemaundersøgelsen	80
	Resultater fra skolernes egne interne evalueringer	91
	Opsamlende konklusion på spørgeskemaundersøgelsen	92
8	ET LODTRÆKNINGSFORSØG MED SNAP	95
	Analyse af SNAP-interventionen	101
	Adfærdslister	105
	Analyse af adfærdslisterne	105
	Opsummering	106
9	FREMTIDIGE EVALUERINGER AF PALS	109
10	KONKLUSION	117
	BILAG	123
	Bilag 1 Tjekliste A (implementering af PALS)	124
	Bilag 2 Analyser af evalueringsmålene	127
	Bilag 3 Spørgeskema til PALS-pilotskolerne	130
	Bilag 4 Analyser af SNAP	137
	LITTERATUR	147
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2011	153

FORORD

Et godt og inkluderende læringsmiljø er vigtigt, hvis folkeskolerne i fremtiden skal kunne fortsætte med at løfte deres opgave optimalt. Skoleudviklingsprogrammet PALS – Positiv Adfærd i Læring og Samspil er en nordisk version af det amerikanske SWPBS-program (School-Wide Positive Behavior Support), som på foranledning af Socialstyrelsen er blevet indført på en række danske skoler. PALS er et skoleomfattende program, der skal forbedre læringsmiljøet på danske skoler ved at styrke elevernes sociale kompetencer og forebygge problemadfærd. PALS virker gennem en pædagogisk og proaktiv model, der lægger vægt på positiv involvering, ros og anerkendelse samt kollektiv belønning af positiv adfærd.

Denne rapport evaluerer de 11 første danske PALS-pilotskoler. I Danmark er PALS ikke tidligere blevet evalueret, og vi har derfor ikke haft nogen national erfaringsramme at trække på. Formålet med evalueringen er følgelig afsøgende i forhold til at afdække, hvorvidt PALS lader til at sætte positive spor på de 11 pilotskoler. Rapporten forsøger at give indikationer på, at PALS virker, og hvilke forhold der i givet fald synes at være forbedret med indførelsen af PALS på pilotskolerne. Samtidig har det været et formål med evalueringen at pege på fremtidige udfordringer og mulige modeller i forhold til at udarbejde et effektstudie af PALS i Danmark.

Rapporten bygger på data fra Danmarks Statistiks registre samt data fra UNI-C og data, som er venligt udleveret af henholdsvis kommuner, pilot-skoler og Socialstyrelsen. Fra disse forskellige kilder har vi indhentet oplysninger om specialundervisning, karakterer, ulovligt fravær, socioøkonomiske og skolemæssige baggrundsoplysninger samt data vedrørende implementeringen af PALS på skolerne og data fra et mindre lodtrækningsforsøg i forbindelse med et delelement af PALS-programmet. Desuden bygger rapporten på resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt ansatte på de 11 pilot-skoler.

I forbindelse med projektet har der været nedsat en følge-gruppe, som vi takker for værdifulde kommentarer. Desuden takker vi professor Anders Holm, Aarhus Universitet, der som referee omhyggeligt har læst og givet konstruktive kommentarer til det næsten færdige manuskript. Endvidere takker vi pilot-skolelederne, som har været behjælpelige med evalueringen.

Rapporten er udarbejdet af videnskabelig assistent og projektleder Pernille Skovbo Rasmussen samt videnskabelig assistent Peter Skov Olsen. Professor ved Københavns Universitet og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, Mette Ejrnæs, har bidraget med faglig sparring i forbindelse med metodiske analysespørgsmål.

Rapporten er bestilt og finansieret af Socialstyrelsen.

København, marts 2012

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

BAGGRUND OG FORMÅL

Denne rapport evaluerer det skoleomfattende program Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS). PALS er på Socialstyrelsens foranledning blevet indført på 11 PALS-pilotskoler i Danmark, og det er Socialstyrelsen, der har bestilt og finansieret denne evaluering.

Rapporten belyser, hvorvidt der kan findes indikationer på, at PALS virker som tilsigtet på pilotskolerne. PALS-programmet er i et tidligt udviklingsstadium i en dansk kontekst og er ikke før blevet evalueret i Danmark. Derudover belyser rapporten, hvordan man bedst tilrettelægger et fremtidigt egentligt effektstudie af PALS i Danmark.

HVAD ER PALS?

Indledningsvist i rapporten beskriver vi PALS-programmet og de 11 pilotskoler, som evalueringen omhandler. PALS er en nordisk version af den amerikanske School-Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS) (Sprague & Walker, 2005). PALS er en manualbaseret pædagogisk model, der bygger på fælles retningslinjer for positiv adfærd, systematisk opmuntring, anerkendelse og kollektiv belønning (Arnesen & Askeland, 2006). Ideen bag PALS er proaktivt at påvirke skolens kultur, rammer og organisation til i endnu højere grad at forebygge udviklingen af adfærdsproblemer og derved øge elevernes sociale og skolefaglige

kompetencer. Den danske folkeskole står aktuelt over for udfordringer som eksempelvis det stigende antal henvisninger til specialundervisning, hvilket også har været en del af baggrunden for, at PALS er indført i Danmark. Hele skolens personale samt elever og elevernes forældre indgår i udviklingen og implementeringen af PALS (Arnesen & Askeland, 2006).

EVALUERINGSMÅL

Evalueringen er centreret omkring en række registerbaserede mål, der tilsammen kan give indikationer på, hvorvidt de 11 PALS-pilotskoler har opnået et støttende og inkluderende læringsmiljø, der fremmer elevernes skolefaglige kompetencer. Evalueringen ser på:

- Udvikling i antal elever i specialklasser
- Udvikling i afgangskarakterer
- Udvikling i ulovligt fravær blandt eleverne.

Udviklingen i evalueringsmålene for PALS-pilotskolerne sammenligner vi med udviklingen i samme periode for andre skoler i de pågældende kommuner, samtidig med at vi kontrollerer for relevante baggrundsforhold som elevernes socioøkonomiske status og antal elever på skolerne samt kommunalt udgiftsniveau for undervisning.

Derudover er evalueringen baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt ansatte på de 11 pilotskoler. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at belyse, hvorvidt PALS har forbedret elevernes sociale og skolefaglige kompetencer samt forbedret kulturen og trivselen blandt ansatte og elever.

Evalueringen ser endvidere på implementeringen af PALS på de 11 pilotskoler, som er angivet via en Tjekliste A, udfyldt af personalet på pilotskolerne. Tjekliste A indeholder oplysninger om, hvorvidt en række af kernekomponenterne i PALS er til stede på skolen, og hvorvidt der findes et forbedringsbehov for disse komponenter. Endelig evaluerer vi et lodtrækningsforsøg for et delement i PALS, der hedder Stop Now And Plan (SNAP).

IMPLEMENTERINGSFORLØB FOR PALS

En gennemgang af pilotskolernes egne udfyldte implementeringstjeklister viser, at pilotskolerne generelt ikke er nået så langt i implemen-

teringen, som man kunne formode. Efter 3 år med PALS skulle mindst 80 pct. af skolernes ansatte ideelt set vurdere, at implementeringsområderne i tjeklisten er tilstrækkeligt implementeret. Dette er imidlertid ikke tilfældet. Generelt vurderer kun lidt over halvdelen af de ansatte på pilot-skolerne, at PALS er implementeret i 2011. Der er imidlertid stor forskel på, hvor langt skolerne er nået i implementeringen. Mens to skoler er nået meget langt med implementeringen, ligger de øvrige skoler lidt lavere, hvad angår implementeringsgraden. Resultatet indikerer, at der er væsentlige udfordringer forbundet med at implementere en skoleomfattende model som PALS.

FORSKELLE MELLE PALS-PILOTSKOLERNE OG ØVRIGE SKOLER

Når vi ser på ændringer i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, ændringer i karakterer i dansk og matematik for afgangselever og andelen af ulovligt fravær blandt eleverne på pilot-skolerne sammenlignet med andre folkeskoler i kommunerne, er der ikke tale om statistisk signifikante ændringer over tid. En del af årsagen til dette kan være, at pilot-skolerne i de evaluerede år ikke har været igennem den fulde 3-årige implementering af PALS, og at eventuelle virkninger af PALS først vil sætte sig igennem på evalueringsmålene efter fuldendt implementering.

Spørgeskemaundersøgelsen viser overordnet yderst positive tilkendegivelser i forhold til, om der er sket forbedringer i henholdsvis skole- og klassemiljøet i løbet af de 3 år, PALS har fungeret på skolerne. I alt 295 ansatte fra de 11 pilot-skoler har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Overordnet vurderer pædagoger i højere grad end lærere, at der er sket forbedringer efter PALS, og ligeledes vurderer ansatte fra bestemte skoler i højere grad end andre ansatte, at der er sket forbedringer. Det er dog ikke muligt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen nærmere at bestemme, hvad der betinger, om en skole vurderer, at implementeringen af PALS har ført til store eller mindre forbedringer.

Ud over det yderst positive samlede resultat af spørgeskemaundersøgelsen skal det dog samtidig bemærkes, at relativt mange ansatte oplever, at skole- og klassemiljø ikke har ændret sig bemærkelsesværdigt, hvilket muligvis hænger sammen med, at forbedringspotentialet har været lille, før PALS blev implementeret. I de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen lægger mange ansatte desuden vægt på, at det også

har været en stor udfordring at tage PALS til sig og udføre programmet på en konsistent og optimal måde.

SNAP – RESULTATER FRA ET LODTRÆKNINGSFORSØG

Evalueringen indeholder desuden en gennemgang af resultaterne af et lodtrækningsforsøg i forbindelse med interventionen SNAP – Stop Now And Plan. SNAP er et delelement af PALS og er målrettet elever med begyndende adfærdsvanskeligheder. Lodtrækningsforsøget i forbindelse med SNAP er en form for pilotstudie, forstået på den måde, at forsøget er det første i Danmark og mindre af omfang.

Analyserne af lodtrækningsforsøget med SNAP-interventionen giver et lidt blandet billede af, hvorvidt interventionen fungerer efter hensigten. Analyserne viser, at de elever, der indgår i SNAP-interventionen, bliver vurderet som værende gennemsnitligt mindre prosociale end deres kontrollklasser, både ved før- og eftermålingen. Vurderingerne er imidlertid foretaget af lærere og dermed baseret på subjektive vurderinger. De manglende fund med hensyn til en reduktion af en række adfærdsmæssige problemer kan muligvis forklares ved, at SNAP-interventionen anvendes på hele klasser og ikke kun på elever med adfærdsvanskeligheder, som SNAP oprindeligt er udviklet til. Resultaterne af SNAP-interventionen peger på, at det vil være givtigt at gennemføre endnu et lodtrækningsforsøg for at skabe mere sikker viden om interventionens effekter.

FREMTIDIGE EVALUERINGER AF PALS

Rapporten peger ikke på effekter, men giver foreløbige indikationer på implementeringen af PALS og indikationer på virkninger af PALS. I forhold til eventuelle fremtidige studier af effekterne af PALS anbefaler vi, at der foretages før- og eftermålinger for skoler, der ønsker at være med i PALS-programmet, samt at der findes skoler, som PALS-skolerne kan sammenlignes med, og som har de samme før- og eftermålinger.

BAGGRUND OG FORMÅL

BAGGRUNDEN FOR EVALUERINGEN

Socialstyrelsen¹ har igennem de senere år implementeret en række manualbaserede behandlingsmetoder i Danmark for børn og unge med adfærdsmæssige vanskeligheder. Vi ved fortsat relativt lidt om, hvordan behandlingsmetoderne virker i en dansk kontekst, hvilket er en del af baggrunden for, at Socialstyrelsen har indledt en række evalueringer af følgende programmer: Parent Management Training Oregon (PMTO), Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC), Multifunktionel behandling i institution og nærmiljø (Multifunc) og Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS). Programmerne har internationalt vist positive resultater, hvilket har været en del af motivationen for at indføre metoderne i Danmark. Overordnet har programmet PALS, som er i fokus i denne rapport, til formål at modvirke udvikling af antisocial adfærd hos eleverne og skabe mere inklusion blandt eleverne.

FORMÅLET MED EVALUERINGEN

I denne rapport evaluerer vi programmet PALS, der adskiller sig fra de øvrige programmer ved at have skolen og ikke familien som omdrejningspunkt. Ud over den indholdsmæssige forskel adskiller PALS-programmet sig også ved at være i et meget tidligt udviklingsstadium i en

1. Socialstyrelsen hed indtil 15.12.2011 Servicestyrelsen.

dansk kontekst. Faktisk er kun 11 pilotskoler *igennem* den 3-årige implementeringsfase, som PALS-programmet bygger på. Denne evaluering har således karakter af et pilotstudie, der dels kan give indikationer på, om PALS i sin nuværende form ser ud til at virke, dels kan belyse, hvordan PALS bedst evalueres i fremtidige evalueringer.

Evalueringen skal således først og fremmest fungere som et redskab i det videre arbejde med at evaluere PALS. Det betyder, at rapporten dels belyser indikationer på PALS' virkninger, dels belyser muligheder og udfordringer i forbindelse med at evaluere PALS i Danmark. Rapporten henvender sig primært til skoler, kommuner og andre offentlige forvaltninger, der aktuelt eller fremtidigt interesserer sig for PALS.

I Danmark er PALS endnu ikke blevet evalueret på anden måde end internt på de enkelte skoler. Der har således ikke været nogen national erfaringsramme at trække på i forbindelse med evalueringen. Erfaringer af PALS fra Norge, der er et skridt længere fremme end Danmark i forhold til at implementere og evaluere PALS, viser positive resultater.² På baggrund af et kvasiexperimentelt studie udført på fire grundskoler med PALS og fire sammenligningsskoler (i alt 5.735 elever i 3.-7. klasse og deres lærere) finder Sørlie & Ogden (2007) blandt andet:

- En markant nedgang i problemadfærd på alle PALS-skoler
- En signifikant reduktion af lærerobserveret problemadfærd i hele skolemiljøet på alle PALS-skoler
- En klart mere positiv udvikling hos elever i særlig risiko for at udvikle alvorlige adfærdsvanskeligheder på PALS-skolerne.

Sørlie & Ogdens evaluering af PALS henviser samtidig til amerikanske studier af SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support), som er det skoleprogram, den danske og norske PALS-model tager udgangspunkt i. SWPBS viser lovende resultater i forhold til elevadfærd målt på blandt andet elevernes selvkontrol, antallet af ”læreradvarsler” og elevs og læreres indbyrdes forhold.³

2. Norge var det første land i Norden, der oversatte den oprindelige amerikanske PALS-model til nordiske termer. På norsk står PALS for Positiv elevadfærd og støttende læringsmiljø i skolen.

3. Island har desuden indført dels PMTO – Parent Management Training Oregon, dels SMT – School Management Training, som begge indeholder mange lighedstræk med PALS. Programmerne på Island er indført på en række grundskoler, og implementeringen af programmerne er blevet evalueret. De islandske erfaringer tyder på en reduktion i problemadfærd blandt eleverne samt positive tilkendegivelser fra både lærere og forældre og desuden på en reduktion i hen-

I USA har man anvendt SWPBS, som svarer til PALS, på skoler gennem mindst 20 år. Den lange tradition for at anvende SWPBS i USA hænger blandt andet sammen med, at man tilsvarende gennem længere tid end i Danmark har kendt til alvorlige sociale og adfærdsmæssige problemer hos elever i en grad, som langt overstiger de sociale og adfærdsmæssige problemer, vi ser hos danske skolebørn.

Baggrunden for, at Socialstyrelsen har iværksat PALS-programmet i Danmark, er blandt andet, at Socialstyrelsen har til opgave aktivt at bidrage til en vidensbaseret socialpolitik, til udvikling af nye redskaber og til at iværksætte nye initiativer blandt andet inden for børne- og ungeområdet (Svendsen, 2009). Et af de primære mål med at indføre PALS i Danmark har været at reducere problemadfærden blandt børn og unge (Svendsen, 2009). Desuden står den danske folkeskole over for udfordringer som eksempelvis det stigende antal henvisninger til specialundervisning, hvilket også har været en del af baggrunden for, at PALS er indført i Danmark (Svendsen, 2009). Kommunerne ønsker at inkludere flere elever i almenundervisningen af såvel økonomiske som faglige årsager, og PALS kan ses som et potentielt middel hertil (Rasch-Christensen, 2009).

RAPPORTENS OPBYGNING

I kapitel 2 beskriver vi PALS-programmet. Vi gennemgår, hvad PALS står for, hvorfra det oprinder, hvad målsætningerne er med PALS, og hvordan PALS udfolder sig. Det har ligget uden for denne evalueringsrammer at undersøge præcist, hvordan hver enkelt PALS-pilotskole praktiserer de enkelte dele af PALS-programmet, og kapitlet baserer sig derfor på den relativt sparsomme litteratur, der findes omkring indførelsen af PALS i Danmark. Implementeringen af PALS er grebet vidt forskelligt an i de fire kommuner, hvor pilotskolerne ligger. I alle kommunerne indgår PALS i et kommunalt evidensarbejde (Svendsen, 2009). Som det vil fremgå, er PALS et bredspektret program, der søger at favne mange problemstillinger, hvilket medfører en række udfordringer, når programmets virkning skal evalueres.

I kapitel 3 præsenterer vi faktuelle oplysninger om PALS-pilotskolerne. Det drejer sig om i alt 11 skoler fordelt på fire kommuner, som vi ganske kort og i anonymiseret form vil beskrive for dermed at

visninger til serviceloven, hvilket dog understreges at være et mere usikkert resultat (Björnsdóttir & Sigmarsdóttir, 2009).

give læseren indblik i skolernes forskelligheder og ulige grundlag for at implementere og opnå virkninger af PALS.

I kapitel 4 gennemgår vi evalueringens design og metode. Vi gennemgår blandt andet en række metodemæssige udfordringer og forbehold, der må tages ved evalueringen af PALS på de 11 pilotiskoler. Vi forholder os blandt andet til, at PALS er en blandt flere pædagogiske modeller, der anvendes i kommunerne, idet også andre skoleinterventionsprogrammer er iværksat på folkeskolerne, herunder modellen for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse (LP-modellen). Kapitlet har desuden til formål at afklare designet bag denne evaluering, og hvordan vi i det hele taget har grebet evalueringsopgaven an. Det vil fremgå af kapitlet, at en række mål, som vi forud for evalueringen havde tænkt os at inddrage i evalueringen, har vist sig ikke at være anvendelige, enten fordi det ikke har været muligt at indhente tilstrækkelige oplysninger, eller fordi oplysningerne, der findes, er for uensartede. De anvendte evalueringsmål ”antal elever i specialklasser”, ”karakterer” og ”fravær” bliver ligeledes introduceret i kapitlet. Evalueringsmålene er behæftet med en række forbehold og usikkerheder, som ligeledes bliver beskrevet i kapitlet. Gennemgående lægger vi i gennemgangen af design og metode vægt på, at vi undersøger indikationer på, om PALS virker, og ikke belyser kort- eller langsigtede effekter af PALS.

I kapitel 5 gennemgår vi, i hvilken udstrækning pilotiskolerne efter egne vurderinger har implementeret PALS. Implementeringsgraden vurderes på baggrund af standardiserede implementeringstjeklister (Tjekliste A), som er et indbygget redskab i PALS-programmet. Tjeklisterne viser foruden graden af implementering også, hvilket forbedringsbehov i forhold til implementeringen af PALS, skolernes ansatte vurderer, er til stede.

I kapitel 6 gennemgår vi, hvordan en række evalueringsmål har udviklet sig på pilotiskolerne over tid, siden PALS blev påbegyndt. Vi beskriver udvælgelsen af de konkrete evalueringsmål og gør rede for forbehold og usikkerheder knyttet til evalueringsmålene. Først gennemgår vi udviklingen i antallet af specialklasser, dernæst kigger vi på udviklingen i elevernes karakterer, og endelig fremlægger vi, i det omfang det har vist sig muligt, udviklingen i ulovligt fravær blandt pilotiskolernes elever. Udviklingen i målene beskrives, så vidt muligt, før og efter PALS blev påbegyndt på skolerne.

I kapitel 7 præsenterer vi spørgeskemaundersøgelsen på pilot-skolerne. I kapitlet gennemgår vi rationale bag spørgeskemaundersøgelsen, opbygning af spørgeskemaet, indsamling af besvarelser blandt pilot-skolernes lærere, svarprocenten og ikke mindst resultaterne set i forhold til de overordnede områder: skolemiljø, klassemiljø og psykosocialt arbejdsmiljø.

I kapitel 8 præsenterer vi resultaterne fra et lodtrækningsforsøg i forbindelse med den såkaldte SNAP-intervention (Stop Now And Plan-intervention). SNAP-interventionen er et delelement i PALS-programmet, som særligt er orienteret mod elever med adfærdsproblemer. Da der her er tale om et såkaldt randomiseret studie, tillader det mere avancerede analysemetoder end de øvrige anvendte mål i evalueringen af PALS. Dele af de statistiske analyser vil formentligt primært interessere den metode- og statistikkyndige læser og er derfor medtaget i bilag 4 bagest i rapporten.

I kapitel 9 foretager vi en erfaringsopsamling med henblik på fremtidige evalueringer af PALS. Vi sammenfatter vores erfaringer med at evaluere PALS og kommer med en række anbefalinger til, hvilke ting man bør være opmærksom på i en eventuel effektevaluering af PALS. Erfaringsopsamlingen vil være metodisk såvel som praktisk i sit sigte uden at komme med direkte færdigformede løsninger.

I kapitel 10 samler vi op og konkluderer på baggrund af de forrige kapitler, hvorvidt PALS ser ud til at have den ønskede virkning. Konklusionen er primært en sammenfatning af allerede fremstillede diskussioner, overvejelser og resultater vedrørende PALS på pilot-skolerne.

Bagest i rapporten findes desuden en litteraturoversigt over anvendt litteratur i rapporten samt relevante bilag, vi henviser til i kapitlerne.

PALS – POSITIV ADFÆRD I LÆRING OG SAMSPIL

I dette kapitel præsenterer vi PALS-programmet. Kapitlet giver en overordnet indføring i PALS og danner dermed afsæt for selve evalueringen af PALS. (For en mere detaljeret beskrivelse af PALS-programmet henvises til blandt andet Svendsen, 2009).

Indledningsvis beskriver vi baggrunden for udviklingen af PALS-programmet. Dernæst gennemgår vi formålet med PALS, og endelig præsenterer vi, hvordan implementeringen af PALS foregår, og hvilke støttetiltag PALS rummer.

UDVIKLING AF PALS-MODELLEN

PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil) er en udviklingsmodel, der omfatter hele skolen. PALS har til formål at forebygge adfærdsproblemer ved at skabe et støttende læringsmiljø, der styrker elevernes sociale og skolefaglige kompetencer (Svendsen, 2011; Sørli & Ogden, 2007; Sørli & Torsheim, 2011). PALS er en nordisk version af den amerikanske School-Wide Positive Behavior Support-model (SWPBS) (Sprague & Walker, 2005), som bygger på principper bag familiebehandlingsprogrammet Parent Management Training Oregon (PMTO), udviklet ved Oregon Social Learning Center. Principperne i SWPBS er blevet tilpasset

de norske kulturelle og organisatoriske forhold (Arnesen & Askeland, 2006; Arnesen, Sørli & Ogden, 2007).

PALS blev indført og afprøvet på fire pilotskoler i Norge i årene 2002-2004. For at undersøge, om der var forskelle på de norske PALS-pilotskoler og fire andre skoler, der lignede disse, foretog de norske forskere en før- og eftermåling⁴ på alle skolelærere, der underviste i, samt elever, der gik i 3.-7. klasse. Før- og eftermålinger blev gennemført for både sammenligningsskolerne og pilotskolerne. Resultaterne fra dette pilotstudie viste, at den lærerobserverede problemadfærd blev reduceret blandt pilotskolernes 3.-7.-klasses-elever, og at antallet af elever i samme klassetrin med antisocial og udadreagerende adfærd blev reduceret (Sørli & Ogden, 2007). Modsat i USA og Danmark har man i Norge valgt ikke at lade PALS omfatte udskolingen, det vil sige de ældste elever på skolerne, hvorfor der ikke forefindes resultater i nordisk sammenhæng for denne aldersgruppe. Ansporet af resultaterne af det norske studie blev PALS videreudviklet på en række andre skoler i Norge, men fortsat ikke for udskolingsklasser.

Blandt de 11 danske pilotskoler, der startede i 2008, er der otte af skolerne, der har afgangsklasser. Det betyder, at det ikke har været muligt at trække på eksempelvis de norske erfaringer igennem hele forløbet, og dette har givet udfordringer i forhold til implementeringen af PALS i Danmark. Se kapitel 5, der omhandler implementeringen af PALS i Danmark.

Siden pilotskolernes opstart i 2008 er PALS blevet sat i gang på en række andre skoler, med og uden afgangsklasser, og der er således i øjeblikket i alt 52 danske skoler, der er i gang med at implementere PALS-programmet. Den hidtidige forskning i PALS-programmet antyder, at implementeringen af PALS kræver udvikling af lærerkompetencer i forhold til relationsarbejdet og læringsledelse, og at skolen må udvikle sig som lærende organisation med fokus på skoleledelse (Sørli & Ogden, 2007).

Teoretisk bygger PALS på en lang række af fortrinsvis amerikanske og canadiske teorier om social interaktion, læringsteori og læringsmiljøets kontekstuelle forhold. I PALS-modellen anskues læringsmiljøets kontekstuelle faktorer i et socialøkologisk lys med afsæt i den amerikanske psykolog Bronfenbrenners holistiske tænkning (specifikt bygger PALS på Bronfenbrenner, 1979). Det betyder, at antagelsen bag PALS er,

4. Eftermålingen blev foretaget 20 måneder efter, at PALS var blevet igangsat på de fire pilotskoler.

at det er systemer, ikke individer, der kan komme i ubalance. Det er derfor ikke konstruktivt med en fejl- og mangeltænkning. I stedet bør man fokusere på positiv adfærd. Desuden bygger PALS-modellen på en række strategier for at forebygge eskalerende konflikter i læringsmiljøet (Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

I den traditionelle skoletænkning bliver elever med adfærdsproblemer ofte udsat for usystematiske tiltag og eksklusion, hvilket har været forbundet med straf for den enkelte elev (Patterson, Reid & Dishion, 1998). Forskning viser imidlertid, at elever med alvorlige adfærdsproblemer har størst gavn af at være inkluderet i skolen og lokalmiljøet (Sørlie, 2000).

Læringsmiljøet skal søge at inkludere elever, der er i risiko for at blive ekskluderet fra normalklasserne pga. udadreagerende adfærdsproblemer.

PALS er en pædagogisk model, der lægger vægt på positiv involvering, systematisk opmuntring, ros og anerkendelse og bygger på en manual, der indeholder retningslinjer for, hvordan adfærd blandt elever og lærere håndteres inden for rammerne af modellen (Arnesen & Askeland, 2006).

Ideen bag PALS er at påvirke skolens kultur, rammer og organisation til i højere grad at forebygge udviklingen af adfærdsproblemer. PALS bygger på proaktive tiltag i stedet for reaktive tiltag. Det vil sige, at PALS-modellen søger at forebygge problemadfærd. Dette gøres ved at opstille forventninger til eleverne gennem systematisk opmuntring og kollektiv belønning af positiv adfærd, samtidig med at der er milde konsekvenser af negativ adfærd.

Målet med PALS er at skabe et trygt læringsmiljø for alle og en fælles kultur, der skal øge elevernes faglige og sociale kompetencer. Endvidere skal der foregå en kontinuerlig kompetenceudvikling af skolens personale, og forældrene skal involveres i skolens arbejde og børnenes hverdag (Arnesen & Askeland, 2006).

Derudover er det formålet med PALS at sætte ind over for elever, der udviser begyndende problematisk adfærd, og elever, der udviser adfærdsmæssige problemer i skolen. Midlet til at opnå disse mål er fokus på gode og effektive beskeder, systematisk opmuntring, grænsesætning og konsekvenser, problemløsning, positiv involvering, regulering af følelser samt løbende kortlægning og vurdering af adfærd (www.servicestyrelsen.dk).

PALS I PRAKSIS

For at en skole kan blive en PALS-skole, er der en række kriterier, der skal være opfyldt. Kriterierne for, at en skole kan blive en PALS-skole, er, at:

- Skolen selv oplever og definerer behov for at udvikle positiv adfærd og fremme et støttende læringsmiljø
- Mindst 80 pct. af skolens ansatte støtter op om at deltage i projektet
- Skolens ledelse støtter og deltager aktivt i udviklingsarbejdet
- Skolens administration og anden støttefunktion skal støtte og medvirke i udviklingsarbejdet for PALS
- Skolen skal finde frem til mindst et mål, som skal forbedres ved skolens læringsmiljø
- Der skal være villighed til at afsætte tilstrækkelig tid, prioritere ressourcer og have fokus på programmet i mindst 3 år
- Der skal være uddannede PMTO-terapeuter i kommunen, hvor skolen ligger
- Skolerne skal være villige til at bidrage til indsamling af evalueringsdata (Arnesen & Askeland, 2006).

Når en PALS-skole er etableret, udvælges personale fra skolen til skolens PALS-team. Dette team tilknyttes en uddannet PALS-vejleder. PALS-vejlederen skal hovedsageligt fungere som sparringspartner for skolernes PALS-team.

PALS-teamet består af fem til syv personer, der er repræsentativt sammensat af skolens ledelse, skolens ansatte, forældre til eleverne og PPR.⁵ PALS-teamet står for at koordinere skolens udviklingsarbejde ved at involvere alle ansatte, elever og forældre i PALS. PALS-teamet står endvidere for at tilrettelægge og følge op på skolens kompetenceudvikling og skal være tilgængeligt for personalet i hverdagene (Arnesen & Askeland, 2006). Endelig står PALS-teamet for at varetage den videre indsats på skolen, når oplæringsåret er afsluttet. I rapportens kapitel 5 vil evalueringskriterier i forhold til at vurdere graden af implementeringen af PALS på skolerne blive præsenteret.

Skolerne skal opbygge et trygt læringsmiljø for alle på skolerne. Dette gøres ved, at skolerne koncentrerer sig om at definere forventet adfærd, der eksempelvis kan være, at eleverne ikke skal løbe på gangen,

5. PPR står for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

når de bevæger sig fra et undervisningslokale til et andet. Endvidere ændres skolens kultur, så der ikke fokuseres på de negative handlinger, mens positive handlinger belønnes og roses. Til dette formål har læreren mulighed for at give point til eleverne, der siden hen kan veksles til friheder for eleverne (Arnesen, Sørli & Ogden, 2007).

STØTTETILTAG I PALS

For at realisere de mål, der er opsat for PALS, anvendes forskellige former for individuelle støttetiltag, der særligt retter sig mod elever med adfærdsmæssige problemer, men også mod elever, der ikke har alvorlige adfærdsmæssige problemer.

De støttende tiltag er gradueret efter elevernes behov og kan opdeles i henholdsvis *grønne*, *gule* og *røde* støttetiltag. *Grønne tiltag* vedrører godt 80 pct. af eleverne på en skole og er tiltag målrettet elever i normalområdet, det vil sige elever, der ikke er i risiko for at udvikle problemadfærd. De grønne tiltag omfatter undervisning i forventet adfærd og sociale færdigheder og formuleringen af tre til fem positivt opstillede regler. Endvidere etableres forudsigelige konsekvenser for brud på de opsatte regler og for problemadfærd. Konsekvenser gives dog først efter, at eleverne er blevet undervist i forventet adfærd. De grønne tiltag omfatter såkaldte universelle forebyggende tiltag.

De *gule tiltag* omfatter godt 15 pct. af eleverne på skolerne, nemlig de elever, der er i risiko for at udvikle negativ adfærd. Behovet for gule tiltag identificeres gennem et skoleomfattende informations- og kortlægningssystem, School-Wide Information System (SWIS). SWIS er indbygget i den amerikanske udgave af PALS, og programmet er direkte kopieret til brug i den danske PALS-model. De elever, der modtager gule tiltag, modtager også samtidig universelle forebyggende tiltag (PALS generelt). Gule tiltag omfatter specifik træning af sociale færdigheder, opfølgning og støtte (Tjek ind – Tjek ud-indsats⁶), brug af individuelle belønningssystemer og udarbejdelse af planer for positiv adfærdsstøtte. Dette kan eksempelvis være udfyldningen af en tjekliste med positive handlinger, som eleven skal udføre i løbet af dagen (Arnesen & Askeland, 2006).

6. Tjek ind – Tjek ud er betegnelsen for en type støtteprogram, skolerne anvender i forbindelse med gule og røde tiltag.

De *røde tiltag* omfatter godt 5 pct. af eleverne og er målrettet elever med særlige behov, det vil sige elever, som har alvorlige adfærdsproblemer. Disse elever bliver ud over de tilbud, der gives i forbindelse med grønne og gule tiltag, tilbudt intensiv støtte og social færdighedstræning, herunder blandt andet PMTO-forældregrupper⁷, Stop Now And Plan (SNAP) samt forælderådgivning.

SNAP er særligt rettet mod elever med problemadfærd. SNAP er en kognitiv adfærdsstrategi, der går ud på, at eleverne lærer at håndtere vredesudbrud. Dette gøres ved at lære børnene at stoppe op og tænke, før de handler. SNAP udbydes til skoleklasser, hvori der er mindst to elever med alvorlige adfærdsvanskeligheder. Disse elever er identificeret af enten en lærer, pædagog eller socialarbejder. De udvalgte skoleklasser deltager i en periode på 12 uger i et forløb, hvor der holdes ugentlige sessioner. Forløbene afholdes i klasselokalerne sammen med klasselæreren og en SNAP-lærer. En SNAP-lærer er en lærer, der har deltaget i et særligt kursus i SNAP-interventionen. I forbindelse med pilotskolernes implementering af PALS igangsattes et lodtrækningsforsøg for at evaluere effekterne af SNAP. I kapitel 8 gennemgås resultaterne af SNAP-lodtrækningsforsøget. Vi skal understrege, at selvom kapitlet om SNAP fylder relativt meget i denne rapport, er det ikke et udtryk for, at SNAP anvendes mere end de øvrige støttetiltag i PALS-programmet, men blot et udtryk for, at netop SNAP har været genstand for et lodtrækningsforsøg, som følgelig kalder på grundige analyser.

PMTO-forældregrupper er et andet individuelt støttetiltag under PALS-programmet. PMTO-forældregrupper er en forebyggende indsats, der tilbydes forældre, hvis børn udviser tegn på at være i adfærdsvanskeligheder, jf. en undersøgelse efter servicelovens § 50. PMTO-forældregrupper er gruppeterapi, som er gratis og frivillig for forældre at deltage i.

Et yderligere støttetiltag i PALS er forælderådgivning. Forælderådgivning er et kortere forløb for forældrene til børn på PALS-skolerne, hvor principperne for PALS videreføres til forældrene. Metoden udspringer af PMTO. Det er gratis og frivilligt for forældrene at deltage i forælderådgivningen på samme måde som med PMTO-gruppeterapien. Forælderådgiveren er uddannet i PALS og kan være en af skolens lærere, pædagoger eller fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR).

7. Pilotskolerne har yderligere haft mulighed for at tilbyde individuel PMTO. Men da PMTO som støttetiltag ikke vil blive genstand for yderligere analyse i denne rapport, har vi valgt ikke at kommentere på individuel PMTO.

Endelig kan Tjek ind – Tjek ud nævnes som et yderligere støtte-tiltag i PALS. Tjek ind – Tjek ud er et system, hvor enkeltelever med risiko for at komme i adfærdsvanskeligheder aftaler nogle faste regler for dagen, fx at eleven skal møde til tiden, eller at eleven skal lade være med at afbryde læreren, når denne taler. Skolen og hjemmet samarbejder om elevens problemstillinger. Ved Tjek ind – Tjek ud belønnes eleven for det, der går godt, via et pointsystem. Blandt andet modtager eleven et bevis for sin opførelse via et såkaldt ”Flotkort”. Ved pointsystemet opgøres, hvorvidt eleven har opnået sine fastsatte mål. En lærer gennemgår sammen med eleven Tjek ind – Tjek ud-listen, og de positive elementer af elevens adfærd fremhæves, mens eleven og læreren taler om, hvad der kan gøres, for at de fastsatte mål kan nås.

IMPLEMENTERINGEN AF PALS

Implementeringen af PALS følger en fast grundstruktur og implementeringsstrategi. Forud for implementeringen af PALS skal mindst 80 pct. af skolens ansatte godkende, at PALS skal implementeres på den pågældende skole. Alle skolens ansatte, herunder lærere, pædagoger, pedeller, administrativt personale mv., deltager derefter i udvikling og implementering af PALS. Et vigtigt niveau i forhold til implementeringen af PALS er ledelsesniveauet, der er både toneangivende og afgørende i forhold til arbejdet med PALS.

Den danske PALS-model gennemføres efter følgende skabelon: Det første år fokuseres på de generelle, forebyggende tiltag: Alle skolens ansatte deltager i undervisning om PALS samt i udviklingen af en lokal tilpasset PALS-model til skolen. Der sammensættes et PALS-team, der repræsenterer skolen bredt, og som sikrer et vedvarende fokus på PALS. Pædagogiske refleksioner, kompetenceudvikling, træning af nye færdigheder og udarbejdelse af fælles forventninger i forhold til adfærd, fælles regler og procedurer er væsentlige arbejdsområder i det første år med PALS. Alle skolerne fremsætter nogle få, enkle regler, der er et resultat af skolens arbejde med PALS i det første år. Disse regler kan eksempelvis være ”vis respekt”, ”vis ansvar” eller ”vis omsorg”.

Det andet år er handlingens år, hvor de generelle, forebyggende tiltag, som er blevet planlagt og udviklet i løbet af det første år, igangsættes. Elever og forældre involveres i starten af det andet år. Dette år er

også et oplæringsår. Her sker en oplæring i samt planlægning og tilrettelæggelse af individuelle støttetiltag, blandt andet ved hjælp af datamateriale indsamlet i et skoleomfattende informationssystem kaldet PBS Survey (Positive Behavior Support Survey). Der skabes forbindelser til supplerende indsatser forankret i fx børne-, unge- og familieafdelingen, ligesom forældrerådgivning kan påbegyndes i denne fase.

Det tredje år i implementeringen af PALS-modellen vedligeholdes og opretholdes de forebyggende tiltag, som blev udviklet i det første år og igangsat i det andet år. De individuelle støttetiltag, der blev udviklet i det andet år, igangsættes. Fokus rettes nu også mod de elever, der har brug for supplerende indsatser for at kunne trives adfærdsmæssigt. Hvis det ikke allerede er sket, iværksættes forældrerådgivning og forældregrupper. Der etableres procedurer i forhold til supplerende indsatser.

Når de ovenstående komponenter er på plads, vurderes PALS at fungere på alle niveauer. Det vil sige, at PALS fungerer for både majoriteten af elever uden adfærdsvanskeligheder, for elever med særlige behov samt for skolens personale.

I rapportens kapitel 5 beskriver vi, i hvilken udstrækning PALS er implementeret på de 11 pilotkoler, som vi evaluerer i denne rapport.

BESKRIVELSE AF PALS-PILOTSKOLERNE

Ved udgangen af 2011 har i alt 52 skoler fordelt på ni kommuner implementeret PALS eller er i gang med det. Af disse er der 11 skoler fordelt på fire kommuner, som startede som ”pilotskoler” i 2008. Det er disse 11 pilotskoler, vi evaluerer i denne rapport. Pilotskolerne har længst erfaring med PALS og kan dermed bedst give indikationer på, hvorvidt PALS virker positivt. Dette kapitel gennemgår kort nogle baggrundsoplysninger for de 11 PALS-pilotskoler.

PALS-pilotskolerne er på ingen måde tilfældigt udvalgt, men derimod specifikt udpegede til at være ”parate” til at implementere PALS. For at en skole kan erklæres parat til at implementere PALS, kræves det, at 80 pct. af skolens ansatte ønsker PALS på skolen, samt at kommunen har uddannet eller ønsker at uddanne PMTO-terapeuter. Det skal imidlertid bemærkes, at ansatte på de første 11 pilotskoler har skullet tilkendegive et ønske om at implementere et program, som de på daværende tidspunkt ikke havde grundigt kendskab til. De efterfølgende PALS-skoler i Danmark har i videre udstrækning mulighed for at sætte sig ind i PALS, og hvordan det praktiseres på andre skoler, i takt med udbredelsen af programmet i Danmark. Dette kan reelt have betydet, at pilotskolerne er gået ind i PALS-programmet mere eller mindre uvidende, og dermed, at skolernes ansatte (og de respektive ledelser på skolerne) har

været mindre parate til at implementere PALS, end tilfældet er for de nystartede PALS-skoler.

I tabel 3.1 præsenterer vi nogle faktuelle oplysninger om PALS-pilotskolerne, som hver især kan tænkes at have betydning for implementeringen og udfoldelsen af PALS-programmet. Tabellen viser, hvilken kommune pilotskolerne befinder sig i, antallet af elever på pilotskolerne, og hvorvidt skolerne har afgangsklasser. Tabellen viser, at der er forholdsvist stor spredning i forhold til størrelsen af skolerne, og at der er både små skoler (200 elever eller færre) og en del store skoler (400 elever eller flere). Henholdsvis store og små skoler samt skoler med og uden afgangselever møder sandsynligvis hver deres respektive problematikker i forbindelse med at implementere PALS.

PALS-pilotskolerne er så vidt muligt anonymiseret. Dette for at fokus rettes mod evalueringen af PALS-interventionen og ikke mod de konkrete skolers udvikling og respektive situationer. En total anonymisering er imidlertid ikke mulig pga. det relativt lille antal af skoler i evalueringen (11 PALS-pilotskoler), som fordeler sig på i alt fire kommuner og har forskellige størrelser mv., hvorfor de hver især er lettere genkendelige, end en total anonymisering ville kræve.

TABEL 3.1

Oversigt over PALS-pilotskolerne, fordelt på kommuner, antal elever i runde tal, og om skolen har afgangsklasser.

PALS-pilotskole	Kommune	Antal elever i runde tal ¹	Afgangsklasser
1	A	500	Ja
2	A	400	Ja
3	A	150	Nej
4	B	200	Ja
5	B	400	Ja
6	C	100	Nej
7	C	400	Ja
8	C	100	Nej
9	D	350	Ja
10	D	600	Ja
11	D	550	Ja

1. Antallet af elever er ikke oplyst præcist af hensyn til anonymisering.

Foruden de forskelle, tabellen afspejler i forhold til antal elever og klasse-trin, er der store variationer skolerne imellem i forhold til elev-sammensætningen, hvad angår sociale og integrationsmæssige udfordrin-ger. Blandt andet varierer andelen af tosprogede elever markant skolerne imellem, fra 1-30 pct. (landsgennemsnittet er 10 pct., og kommunegen-

nemsnittene for de fire deltagende kommuner er henholdsvis 4 pct. i kommune A, 9 pct. i kommune B, 10 pct. i kommune C og 3 pct. i kommune D). Endvidere har nogle skoler tilknyttet særlige specialklasser, mens andre af skolerne kun tilbyder specialundervisning sideløbende med almindelig undervisning i en almindelig klasse. Andelen af elever (klassekvotienten) varierer også mellem skolerne, ligesom lærerstaben, hvad angår uddannelse, alder og anciennitet, varierer. Når det er relevant at nævne forekomsten af sådanne variationer, hænger det sammen med, at skolernes individuelle karakteristika alle kan influere på implementeringen og udfoldelsen af PALS. Forskelle mellem skolerne og betydningen af disse forskelle for implementeringen af PALS er væsentligt at nævne som et forbehold for resultaterne af denne evaluering.

Ud over forskelle i forhold til elev- og lærersammensætning samt kommunale forhold er der også forskel på den måde, de 11 PALS-pilotskoler har valgt at arbejde med PALS på. Som et led i implementeringen af PALS vælger skolerne nogle centrale begreber, som fx ”respekt”, ”ansvar” og ”omsorg”, som de arbejder ud fra. Af de 11 pilot-skolers hjemmesider fremgår det, at en enkelt skole har valgt at fokusere på ”respekt og ansvar”, en anden skole har valgt at fokusere på ”ansvar og omsorg”, en tredje har valgt at fokusere på ”respekt, ansvar og forståelse”, mens to skoler har valgt at arbejde ud fra ”respekt, ansvar og tryghed”. Der er formentlig en sammenhæng mellem valg af centrale begreber i forbindelse med implementeringen af PALS og skolernes generelle trivsel og udfordringer, som igen kan have betydning for måden, hvorpå PALS udfolder sig på skolerne. Sådanne forhold har vi imidlertid ikke haft mulighed for at medtage i forbindelse med denne evaluering, hvilket er et forbehold, der skal medtages, når evalueringen præsenteres på de følgende sider.

EVALUERINGSDESIGN OG METODEOVERVEJELSER

Der er en række udfordringer, der må tages i betragtning i forbindelse med evalueringen af PALS på pilotskolerne. I dette kapitel vil vi omtale de væsentligste udfordringer og angive, hvordan vi har håndteret dem, samt hvilke forbehold udfordringerne afføder i forbindelse med konklusionen på evalueringen af PALS. Helt overordnet kan udfordringerne med at evaluere PALS på pilotskolerne samles under følgende punkter:

- Pilotskolernes 3-årige implementering af PALS er først afrundet i sommeren 2011, hvilket *kan* betyde, at sporene af PALS kan være vanskelige at opfange i en evaluering på så tidligt et stadie.
- Pilotskolerne er som beskrevet i kapitel 3 forskellige, fx har nogle afgangsklasser, mens andre ikke har, nogle pilotskoler er meget store, og andre er meget små osv., og skolerne fungerer inden for forskellige kommunale rammer. Implementeringen af PALS præges af skolernes karakteristika og rammer, hvorfor det kan være vanskeligt at drage generaliserbare konklusioner om PALS' virkning på baggrund af pilotskolerne.
- Det har været en stor udfordring at fremskaffe anvendelige evalueringsmål, især evalueringsmål, der kan belyse udviklingen i elevernes sociale kompetencer.

Disse udfordringer vil vi komme nærmere ind på i dette kapitel.

I det følgende vil vi uddybe en række metodemæssige overvejelser, der leder frem til en afklaring af evalueringens anvendte design, herunder hvilke mål vi har anvendt i evalueringen af PALS på pilotskolerne.

METODEMÆSSIGE UDFORDRINGER

Hver af de 11 PALS-pilotskolers særlige karakteristika kan sandsynligvis influere på PALS' virkning på skolerne, og på hvordan skolerne i det hele taget har implementeret PALS.⁸ Samtidig kan eksempelvis kommunale rammer spille en rolle i forhold til implementering og udfoldelse af PALS på skolerne. Økonomiske forhold (fx besparelser i lærertimer eller undervisningsmateriale), ressourcemæssige forhold (fx adgang til brugen af specialundervisning) eller sideløbende kommunale interventioner på skolen (fx overordnede skolepolitiske målsætninger for kommunen) kan have indflydelse på den måde, PALS indarbejdes og virker på skolens læringsmiljø og kultur. Det har i forbindelse med denne evaluering imidlertid hverken været muligt at tage højde for forskelle i implementeringen, forskelle i skolekarakteristika eller forskelle i kommunepraksis og/eller politiske rammer på området. Når vi ønsker at evaluere PALS, er en væsentlig udfordring således at skelne mellem PALS' betydning og andre forhold end PALS, som påvirker trivsel og udvikling for skolens personale og elever.

Endvidere bør det tages i betragtning, at PALS som skoleintervention på danske folkeskoler ikke er uden sidestykke. Blandt andet findes der LP-modellen (LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse), som ligner PALS, hvad angår formål med interventionen, og som allerede er igangsat og implementeret på en lang række danske skoler. Dette får betydning, når vi sammenligner PALS-pilotskoler med folkeskoler generelt. I det følgende afsnit vil vi komme nærmere ind på denne betydning og kort opholde os ved LP som skoleintervention.

8. I rapportens kapitel 3 beskrev vi en række overordnede karakteristika for de 11 pilotskoler for derved at tydeliggøre deres forskellige udgangspunkter. I rapportens kapitel 6 vil vi gennemgå de tilgængelige oplysninger, der har været omkring implementeringen af PALS på pilotskolerne, for dermed at give et indblik i eventuelle forbehold, der må tages, hvad angår implementeringen.

LP-MODELLEN – ET PARALLELT TILTAG

LP-modellen er aktuelt implementeret på i alt 548 skoler (og 72 skoler går snart i gang) fordelt på 79 kommuner og er dermed langt mere udbredt end PALS. LP er en pædagogisk analysemodel, som baserer sig på forskning i forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. Modellen er udviklet af professor Thomas Nordahl fra Lærerhøgskolen i Hedmark, Norge, og University College Nordjylland står bag etableringen af modellen i Danmark. Formålet med LP er at opnå en utvetydig forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen (Nordahl, 2005). Modellen indeholder ikke som PALS metoder, der beskriver, hvordan lærere skal tackle de enkelte udfordringer i skolehverdagen. LP-modellen implementeres ligesom PALS over en årrække, og programmerne stræber efter nogenlunde samme udbytte, nemlig en reduktion i problemadfærden blandt eleverne og et forbedret læringsmiljø. I kommune A har 15 skoler implementeret LP, i kommune B er der tre LP-skoler, i kommune C 14, og i kommune D er der fire skoler, der har indført LP. Det er således mellem 13 pct. og 40 pct. af skolerne i de kommuner, hvor PALS-pilotskolerne ligger, der har indført LP, mens PALS procentmæssigt kun er indført på 6-23 pct. af skolerne i de respektive kommuner.

Det faktum, at LP fylder en del i ”skolelandskabet”, får betydning, når vi i evalueringen sammenligner PALS-pilotskolerne med ”almindelige folkeskoler”. I denne sammenhæng refererer almindelige folkeskoler til de folkeskoler, hvor der ikke er igangsat PALS eller LP. Som det vil fremgå af kapitel 6, hvor udviklingen i de valgte evalueringsmål beskrives, vil dele af evalueringen af PALS basere sig på en sammenligning mellem PALS-pilotskolerne og almindelige folkeskoler i de kommuner, hvor PALS-pilotskolerne ligger. Sammenligningen sker med henblik på at vurdere en eventuel positiv udvikling på PALS-pilotskolerne set i forhold til, om der er tale om generel positiv udvikling på danske skoler.

Når PALS-pilotskolerne på denne måde stilles over for ”almindelige folkeskoler” på en række udfaldsmål, er det vigtigt at have i mente, at sammenligningsskolerne ikke nødvendigvis har ”sædvanlig praksis”, men sagtens kan have igangsat andre indsatser end PALS (eller LP) for at forbedre deres læringsmiljø og sociale trivsel på skolen. Udtrykt i statistiske termer kan det siges, at interventionsgruppen er klart afgrænset

(PALS-pilotskolerne), mens kontrolgrupperne (på kommuneplan og landsplan) udgør en mere broget flok af skoler, der kan have hver sine pædagogiske principper og interventioner kørende. Det er således vigtigt at holde sig for øje, at PALS-pilotskolerne på udvalgte mål sammenlignes med alle mulige andre skoler, uanset at disse har andre interventioner kørende. Dette gør sammenligningsgrundlaget mere usikkert. Det antages dog, at disse mulige interventioner udgør det, man kan kalde for ”treatment as usual”. Det vil sige den praksis, der findes, når der ikke er PALS på skolerne.

EVALUERINGSEGNEDE MÅL

Et yderligere forhold, der må tages i betragtning i forbindelse med evalueringen af PALS, er, at en evaluering af PALS er begrænset af, hvilke evalueringsegneede mål der findes. Denne evaluering har rettet sig mod kvantificerbare mål, ud fra hvilke det har været muligt at måle og teste, om der er sket en udvikling på en række parametre, siden PALS blev startet. Optimalt set vurderes PALS’ virkning på baggrund af en før- og eftermåling på henholdsvis skoler, der har implementeret PALS, og skoler, der ikke har implementeret PALS. I denne evaluering har vi imidlertid ikke haft mulighed for at indarbejde formåling forud for implementeringen af PALS, fordi evalueringen først er igangsat efter implementeringen på pilotskolerne. Derfor anvender vi allerede eksisterende oplysninger om skolerne i evalueringen kombineret med indsamlingen af en række eftermål. Evalueringens anvendte mål vil blive præsenteret nedenfor, mens kapitel 9 vil komme med bud på, hvordan en fremtidig egentlig effektmåling af PALS på danske skoler kan udarbejdes.

EVALUERINGENS ANVENDTE MÅL

Spørgsmålet om, hvorvidt de 11 PALS-pilotskoler har opnået et støttende læringsmiljø og en kultur på hele skolen, der fremmer positiv adfærd hos eleverne, kan afdækkes via flere forskellige kilder og måles med en række forskellige mål eller succeskriterier. Dels kan en række ”bløde” mål for, hvordan elever og lærere trives, henholdsvis før og efter implementeringen af PALS, indikere, om PALS har haft den ønskede virkning.

Dels kan mere håndfaste mål som ulovligt fravær, karakterer, henvisninger til specialundervisning mv., henholdsvis før og efter implementeringen af PALS, give indikationer på, om skolen har opnået et støttende læringsmiljø og en kultur, der fremmer positiv adfærd. Det kræver imidlertid, at sådanne data om mål dels er opsamlet et centralt sted, dels er tilgængelige i forbindelse med evalueringen. I det følgende vil vi komme nærmere ind på de mål, det har *været muligt* at anvende i evalueringen, nemlig ”specialundervisning”, ”afgangskarakterer” og ”fravær blandt eleverne”. Fælles for målene er, at de i samspil med hinanden kan give indikationer på, hvorvidt PALS virker positivt for eleverne og skolerne.

MÅL I: SPECIALUNDERVISNING

Specialundervisning tilbydes normalt elever med særlige behov for at styrke deres udvikling. Formålet med den specialpædagogiske bistand (specialundervisning) er så tidligt som muligt at fremme og styrke udviklingen hos børn med særlige behov. Specialpædagogisk bistand iværksættes for at modvirke, at børn med specialpædagogiske behov fratages optimale muligheder for læring og kompetenceudvikling som grundlag for den personlige, sociale og faglige dannelse.

Såfremt skolerne har oplevet et fald i antallet af elever i specialundervisning i specialklasser, efter at PALS er blevet indført, kan en plausibel antagelse være, at skolerne har fået skabt et inkluderende læringsmiljø (Svendsen, 2011), der kan rumme elevernes særlige behov, og/eller at eleverne har forbedret deres adfærd, og at forbedringerne skyldes PALS.⁹

Antagelsen bygger imidlertid på to forudsætninger:

- Fald i antallet af elever i specialklasser skyldes, at skolens kultur samt elevernes adfærd samlet set er blevet mere inkluderende (og ikke ændrede politikker inden for de enkelte kommuner, ny viden om specialundervisning mv.)

9. Vi har ligeledes overvejet, hvorvidt henvisninger til andre former for støtteindsatser i PPR-regi og indsatser med hjemmel i serviceloven kunne anvendes i pilot-evalueringen, men har valgt udelukkende at fokusere på specialundervisning. Dette, fordi 1) Støtteindsatser i PPR-regi kan omfatte støtte ift. ordblindhed, høre-/synsvanskeligheder mv., hvilket ikke kan kædes sammen med elevadfærd og PALS' virkning, og 2) Indsatser med hjemmel i serviceloven er ofte (også) rettet mod nogle hjemlige forhold hos barnet og kan således på samme vis ikke 'forbedres' ved hjælp af PALS på skolerne.

- Den øgede inklusion af eleverne kan tilskrives PALS (og ikke forklares af andre forhold, som eksempelvis nytilkomne lærere eller elever osv.).

Optimalt set skulle vi kontrollere for, om eksterne faktorer spiller ind på elevernes adfærd, således at vi med sikkerhed kunne konkludere, at ændringer i forhold til øget inklusion kan tilskrives PALS. Det er imidlertid ikke metodisk muligt i denne sammenhæng at udelukke, at andre forhold end PALS kan tilskrives en del af de ændringer, vi finder, hvilket der vil blive taget højde for i forbindelse med gennemgangen af resultaterne i kapitel 6.

En række andre forhold end PALS, som vi ikke kan kontrollere for her, kan spille en rolle i forhold til udviklingen i antallet af elever i specialklasser. Dette skyldes, at PALS er et skoleomfattende program, der ikke kun sigter mod at skabe et inkluderende læringsmiljø og dermed nedbringe antallet af elever i specialundervisning. PALS tilstræber samtidig en række trivselsrelaterede forbedringer, som ikke kan indfanges ved et mål omkring specialundervisning. Ikke desto mindre vil eventuelle ændringer i antal elever i specialklasser siden implementeringen af PALS, i samspil med de øvrige mål, kunne give nogle indikationer på, hvorvidt PALS har bidraget til et positivt og inkluderende læringsmiljø.

MÅL II: AFGANGSKARAKTERER

Såfremt karaktererne blandt PALS-pilotskolernes afgangselever er steget markant, kan en formodning være, at PALS har haft en positiv indvirkning på elevernes læringsmiljø og dermed fremmet gode karakterer.

PALS har til formål at forbedre blandt andet det faglige læringsmiljø (Arnesen & Askeland, 2006), hvorfor det er aktuelt at kigge på elevernes karakterer. En ændring i adfærden hos elever, der er urolige, kan tænkes at afspejle sig positivt i disse elevers karakterer. Desuden kan manglende ro og koncentration hos den enkelte elev tænkes at have en negativ påvirkning af den karakter, eleven opnår (se blandt andet Hanushek & Woessmann, 2008). Ved at se på karakterer undersøges også, om PALS ser ud til at have en virkning på en bred målgruppe, det vil sige, at PALS også sætter sig igennem for majoriteten af elever, der ikke er karakteriseret ved at have adfærdsproblemer. Karakterer vil derfor være et mål for, hvorvidt PALS bidrager til elevernes faglige mestring (Ogden, Sørlie & Hagen, 2007; Sprague & Walker, 2005).

Udviklingen i karakterer må ses relativt i forhold til udviklingen i karakterer generelt for danske skoler (inden for de respektive kommuner, der undersøges) i tidsperioden 2008-2011. Karakterniveauet er i udgangspunktet ikke stabilt, men varierer naturligt over år, og dermed kan udsving ikke nødvendigvis tilskrives implementeringen af PALS.

En eventuel ekstraordinær udvikling i karakterniveauet på PALS-pilotskolerne kan imidlertid i samspil med de øvrige evalueringsmål give en indikation på, om PALS har influeret på læringsmiljøet.

MÅL III: FRAVÆR

Et andet mål, der relaterer sig til PALS, er det ulovlige fravær blandt eleverne. Ulovligt fravær og hjemsendelser blandt eleverne kan ses som et udtryk for problematisk adfærd og hænger ofte sammen med dårlig trivsel. Begge former for fravær (ulovligt fravær og fravær pga. hjemsendelser) blandt eleverne er desuden en hyppigt anvendt risikoindikator i børne- og ungeforskningen (se fx Loeber, 1990). Ligeledes kan højt sygefravær i visse tilfælde være et udtryk for mistrivsel, hvad enten det ses hos elever eller lærere. Således vil en reduktion i forskellige former for sygefravær tillige kunne ses som en indikation på, at PALS virker positivt på pilotskolerne.

PALS har blandt andet til formål at reducere problemadfærd, der kan være forbundet med ulovligt fravær. PALS-programmet skal reducere denne type problemadfærd gennem konsistente normer for adfærd og systematisk opmuntring til forventet adfærd. Rationalet bag programmets tilgang til problemadfærd hænger sammen med visheden om, at uklare forventninger til eleverne og inkonsistent brug af konsekvenser for problemadfærd vil medvirke til at hæve niveauet af pjækkeri blandt eleverne, hvis adfærden bliver straffet negativt (Mayer, 1995; Metzler m.fl., 2001). Da PALS-pilotskolerne netop arbejder med klare forventninger til eleverne samt klare konsekvenser for problemadfærd, må det antages, at PALS reducerer det ulovlige fravær.

Det har vist sig vanskeligt at fremskaffe brugbare oplysninger til evalueringen om sygdom og fravær (ulovligt såvel som lovligt) samt hjemsendelser. Om end pilotskolerne generelt har udvist velvilje til at hjælpe med at fremskaffe oplysninger i forbindelse med evalueringen, er det langt fra lykkedes at indhente optimale oplysninger om fravær. Blandt andet fordi fraværsoplysninger fra eksempelvis et enkelt år ikke siger noget i sig selv. For at oplysninger om sygdom og fravær skal være

brugbare, kræver det flere måleperioder, det vil sige, at fraværet kan følges over en tidsperiode før, mens og efter, at PALS blev implementeret, og dermed vise noget om udviklingen.

Kommunerne, hvori PALS-pilotskolerne ligger, er endvidere blevet kontaktet med henblik på at indhente oplysninger, men igen er der forskel på opgørelsesmåde kommunerne imellem. Nogle kommuner har oplysninger om de gennemsnitlige antal fraværsdage pr. elev pr. år. Målet for antal fraværsdage er således opgjort på aggregeret niveau, det vil sige for skolen som helhed.

Det er ikke alle kommuner, der opgør fraværsårsag. Dette betyder, at en del af fraværsårsagerne skyldes ekstraordinær frihed, som eksempelvis, når forældrene fritager barnet fra skole for at holde ferie. Det kan derfor være vanskeligt at vurdere, om der har været tale om et fald i det såkaldt ”ulovlige” eller risikobetonede fravær.

På baggrund af manglende oplysninger og utilstrækkelige data er det kun muligt at analysere ændringer i forekomsten af ulovligt fravær blandt eleverne på skoler i to kommuner, hvori PALS-pilotskolerne ligger.

ANALYSEMETODE

Det kan være en vanskelig opgave at evaluere en bredspektret intervention som PALS, blandt andet fordi en lang række faktorer ikke er mulige for os at observere. En udfordring ved en skoleomfattende intervention som PALS er blandt andet, at skolerne selv har valgt sig ind i programmet, hvilket betyder, at vi ikke kan generalisere virkningen af PALS på PALS-pilotskolerne til skoler generelt. Denne evaluering omhandler dermed udelukkende PALS på de 11 pilotskoler. Udtrykt i metodemæssige termer søger vi i en eller anden forstand at afdække en *Local Average Treatment Effect* (LATE) (Imbens & Angrist, 1994). Udfordringen består i, at der kan være en række uobserverede faktorer, som fx lærernes motivation, engagement fra forældregrupper eller lignende, der har betydning for de mål, vi ønsker at undersøge. Dette er forhold, der kan være svære at kontrollere for i vores analyser, men som vi ikke desto mindre søger at tage højde for.

Analyserne vil være centreret omkring spørgsmålet om, hvorvidt eventuelle ændringer i eksempelvis antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, kan tillægges PALS. For at tage højde for

de observerbare karakteristika (som fx antallet af elever i specialklasser) ved skolerne foretager vi *regressionsanalyser*. Regressionsanalysen er en kvantitativ metode til at undersøge, hvorvidt de observerbare karakteristika ved skolerne kan forklare ændringer i de udvalgte mål, når man holder de øvrige observerbare karakteristika konstante. På denne måde kan man eksempelvis undersøge, om ændringer i afgangselevernes karakterer kan tillægges PALS, eller om eksempelvis en ændring i karaktererne eventuelt kan skyldes en ændring i elevernes socioøkonomiske baggrund. Herved bliver det muligt for os at undersøge, om ændringerne for skolerne eller eleverne er en følge af PALS.

Overordnet gør vi i evalueringens analyser brug af lineære regressionsmetoder, der tager højde for, at data for skolerne eller eleverne har en tidsdimension, og at eleverne eller skolerne derfor tælles mindst to gange (før og efter PALS) for at undersøge, hvad ændringen er i forhold til formålingen. Herved søger vi at beregne den gennemsnitlige ændring for eleverne eller skolerne.

Ud over almindelige regressionsmetoder anvendes i dele af analyserne en statistisk metode, der hedder *fixed effects*. Med denne metode søger vi at tage højde for, at der kan være ting, vi ikke kan observere i vores data, for på den måde at få mere sikker viden om, hvorvidt PALS virker efter hensigten. Fixed effects-metoden ser kun på de ændringer, der er for eleverne, det vil sige, hvordan de ændrer sig fra formåling til eftermåling, relativt mellem indsatsgruppe (PALS-pilotskole-eleverne) og kontrolgruppe (elever på ikke-PALS-pilotskoler) (Imbens & Wooldridge, 2008; Wooldridge, 2002). Det vil sige, at man undersøger den generelle udvikling over tid for eleverne eller skolerne. Hermed kommer de enkelte enheder også til at fungere som deres egen kontrol, så der nu er to former for kontrol; eleverne eller skolerne selv og deres respektive kontrolgruppe. Fixed effects-modellen ignorerer de elementer, der ikke varierer i data. Derved udelades faste eller konstante forhold, såsom elevernes køn, et specialpædagogisk tiltag, der er unikt for en af skolerne, eller ledelsen på skolen.

Fordelen ved metoden er, at man fjerner faktorer, der fx er skole- eller kommunespecifikke. Dette gør, at man får fjernet flere usikkerheder, der ikke er observerbare i data, og som kan påvirke resultaterne. Det vil sige, at vi med fixed effects-metoden undersøger de *intraindividuelle forskelle* for eleverne eller skolerne.

En ulempe ved metoden er dog, at man udelukkende ser på de ændringer, der sker inden for skolerne, eller om elevernes adfærd bliver ændret. Det vil sige, at man ikke får viden om forskelle imellem eleverne eller imellem skolerne, de såkaldte *interindividuelle* forskelle.

Fixed effects-metoden foregår konkret ved, at vi beregner to såkaldte lineære modeller, en for hver tidsperiode, og at vi derefter trækker resultaterne af disse to modeller fra hinanden (Wooldridge, 2002). På denne måde får vi den gennemsnitlige ændring for skolerne eller eleverne, mens de faktorer, der ikke varierer over tid, udelades af resultaterne, da der ikke findes nogen ændringer.

ØVRIGE OVERVEJELSER I FORBINDELSE MED EVALUERINGSMÅLENE

De anvendte mål i evalueringen kan primært anvendes til at belyse det ene ud af to overordnede fokusmål i PALS-modellen, nemlig udviklingen i de *faglige* kompetencer. Det andet overordnede mål med PALS vedrører *sociale* kompetencer (Svendsen, 2011) og kan ikke direkte belyses gennem de mål, der anvendes i evalueringen. Sociale kompetencer kan komme til udtryk gennem blandt andet elevernes samvær, adfærd og relationer, hvilket ikke afspejler sig i registeroplysninger.

Endvidere skal det bemærkes, at nogle af de anvendte mål i evalueringen primært kan belyse udviklingen i faglige kompetencer hos de *ældste* elever. De anvendte mål omfatter som ovenfor beskrevet specialklasser, afgangskarakterer og ulovligt fravær, hvoraf de to sidstnævnte hyppigst omfatter ældre elever: Afgangskarakterer gives naturligvis kun til afgangselever, og ulovligt fravær omfatter typisk de ældste elever. Derimod belyser det anvendte mål for specialklasser inklusion på alle klassetrin og ikke kun blandt en mindre gruppe elever.

I forbindelse med evalueringen har vi søgt efter anvendelige mål til at belyse udviklingen i sociale kompetencer. Til at måle sociale kompetencer og trivsel på PALS-pilotskolerne, henholdsvis før og efter implementeringen af PALS, har vi arbejdet ud fra tanken om, at resultater fra mobbeundersøgelser og fra trivselsundersøgelser blandt eleverne og arbejdspladsvurderinger (APV'er) blandt lærerne ville kunne anvendes. Trivsels- og mobbeundersøgelserne ville kunne give en indikation på, hvorvidt eleverne samlet set er blevet bedre til at behandle hinanden

godt, om skolen er blevet et rarere sted at være også for de ansatte, og om der er færre konflikter mellem lærere og elever og eleverne imellem, hvilket ville kunne være et udtryk for en positiv udvikling i forhold til sociale kompetencer og inklusion.

Det har imidlertid vist sig yderst vanskeligt at fremskaffe anvendelige trivselsmål til evalueringen, dels fordi skolerne kun er forpligtet til at gennemføre trivselsmålinger blandt eleverne hvert tredje år, hvorfor der foreligger elevtrivselsmål fra forskudte perioder skolerne iblandt, som ikke kan anvendes som ”før og efter”-mål, dels fordi skolerne ikke nødvendigvis anvender samme spørgeskemaer i deres trivselsundersøgelser, idet skolerne frit kan vælge præcis, hvordan de vil udforme og formulere netop deres undersøgelser. Og endelig kompliceres indsamlingen af trivselsmål før og efter implementeringen af PALS yderligere, fordi der ikke er en central myndighed, der opsamler resultater fra skolernes APV’er, trivselsmålinger og mobbeundersøgelser. Det vil sige, at oplysningerne skulle komme fra pilotskolerne selv, som imidlertid i mange tilfælde ikke har gemt de nødvendige oplysninger tilbage i tid.

For at kompensere for de manglende trivselsmål har vi indarbejdet en spørgeskemaundersøgelse i evalueringen, som skal afdække udviklingen i de sociale kompetencer og trivslen på pilotskolerne. Spørgeskemaundersøgelser frembringer subjektive vurderinger modsat objektive mål, som findes i registre, hvormed spørgeskemaundersøgelsen adskiller sig væsentligt fra de øvrige anvendte mål i evalueringen. Tilsammen bringer registeroplysninger og subjektive vurderinger et fornuftigt evalueringsgrundlag. Spørgeskemaundersøgelsen vil blive præsenteret i kapitel 7, umiddelbart efter gennemgangen af resultaterne af de øvrige evalueringsmål.

Afslutningsvis skal det understreges, at denne evaluering af PALS først og fremmest er tænkt som en undersøgelse af *indikationer* på PALS’ virkning på de 11 pilotskoler. Det er for tidligt at udarbejde et effektstudie af PALS. Hverken kortsigtede eller langsigtede effekter kan på nuværende tidspunkt afdækkes. Der er således ikke tale om en evaluering af PALS-programmets indhold eller af, hvordan PALS fungerer på danske skoler generelt. I evalueringen forholder vi os til ændringer på pilotskolerne og til de vurderinger, spørgeskemaundersøgelsen blandt pilotskolernes ansatte har afdækket. Desuden er denne evaluering tænkt som en måde at få afprøvet, hvordan det overhovedet kan lade sig gøre at evaluere virkninger af PALS. Evalueringen fungerer således som en

form for erfaringsopsamling til anvendelse i det videre arbejde med evalueringen af PALS på danske skoler fremover.

IMPLEMENTERINGEN AF PALS

En udfordring i forbindelse med manualbaserede programmer er at vurdere, om programmet er tilstrækkeligt implementeret. I relation til PALS vil det sige, om de kernekomponenter, der blev gennemgået i kapitel 2 om PALS-programmet, også er til stede, og om der bliver gjort brug af dem på den måde, programmanualen foreskriver.

Spørgsmålet om, hvorvidt skolerne har implementeret PALS tilstrækkeligt, er helt afgørende for, om PALS virker (Sørlie, 2000). Forskning i anvendelsen af manualbaserede programmer peger på, at implementeringsgraden (ofte betegnet som *fidelity* eller *treatment adherence*) er afgørende for, at man når de resultater, programmet sigter mod (Fixsen m.fl., 2009, 2005). En optimal implementering af et program, hvor det bliver udøvet som foreskrevet i manualen, sikrer, at programmet kan give de resultater, som programmet er designet til at give (Sugai & Horner, 2006). Her er det vigtigt at påpege, at det ikke er nok at implementere programmet, men at programmet og implementeringen af programmet også skal vedligeholdes og forankres på skolerne.

Derfor er det vigtigt at få dokumenteret, om PALS faktisk praktiseres, sådan som det er beskrevet i manualerne, og at det er de konkrete elementer i PALS, der virker, og ikke andre udviklingstendenser på skolerne.

I dette kapitel vil vi komme nærmere ind på, hvilke udfordringer implementeringsprocessen kan møde, hvordan pilot skolernes implementeringsproces er blevet målt, og hvad vi forsigtigt kan konkludere om implementeringen af PALS på pilot skolerne.

UDFORDRINGER I IMPLEMENTERINGSPROCESSEN

Implementeringen af et program som PALS indebærer ofte en række udfordringer forbundet med ændringer i kulturen på en given skole og tilstrækkelig viden om programmet. En anden udfordring ved at implementere et program kan være rammerne for implementeringen, såsom administrative og økonomiske forhold, der kan påvirke selve programmet.

Internationale erfaringer med implementeringen af den amerikanske version af PALS viser, at der er en række faktorer, der kan udfordre implementeringen af programmet (Flannery, Sugai & Anderson, 2009). Blandt udfordringerne nævnes:

- Manglende tid til, at implementeringsteamet kan mødes
- Andre konkurrerende initiativer på den samme skole
- At der tidligere har været mange andre programmer, der har været startet på skolen
- Manglende administrativ støtte til implementeringen
- Manglende ledelsesmæssig støtte til implementeringen
- Manglende støtte fra vejledere
- Manglende eller inkonsekvent opfølgning på møder, der har været afholdt omkring programmet.
- Stor udskiftning i personalegruppen
- Stor udskiftning blandt eleverne
- Modvilje blandt lærere og elever til at gøre noget andet end tidligere
- Manglende brug af datasystemer, som eksempelvis SWIS
- Manglende involvering af elevernes forældre
- Manglende skole-hjem-samarbejde
- Manglende tid til at udøve programmet.

Samtidig findes der dokumenterede internationale erfaringer med at afhjælpe de udfordringer, der måtte være ved at implementere PALS

(Flannery, Sugai & Anderson, 2009). Blandt de positive erfaringer kan nævnes, at der som et led i implementeringen af PALS indbygges støtte fra det administrative niveau samt stilles krav om, at personale, elever og forældre bliver tilstrækkeligt involveret. Endvidere findes der positive erfaringer med at lære personalet vigtigheden af datamonitorering og med at give lærerne tilstrækkelig tid til at inlære og udøve PALS, samt at der lægges planer for videndeling mellem skolerne. Endelig kan hyppige afholdelser af personalemøder om programmet og prioritering af skolehjem-samarbejdet nævnes som positive erfaringer med hensyn til at fremme implementeringen af PALS.

Der er således en række måder, hvorpå man kan imødekomme de nævnte udfordringer. Vigtigst af disse fremstår involveringen af personalet i programmet samt brugen af programmet (Flannery, Sugai & Anderson, 2009). Det vil sige, at skolens personale, eleverne og elevernes forældre skal opleve ejerskab i forhold til programmet, for at det kan blive implementeret. Derudover skal der være de fornødne rammer, for at dette kan lade sig gøre. Det vil sige, at der afsættes nok tid til, at lærerne og skolens øvrige personale kan sætte sig ind i programmet og bruge det. Endvidere skal skolernes administration og forvaltning også støtte omkring programmet.

En udfordring, der dog opstår ved et manualbaseret program som PALS, der er en tilpasset model adopteret fra USA via Norge, er, at der kan være kulturelle forskelle, der kan være vanskelige at tilpasse til danske forhold. Eksempelvis kan det tænkes, at lærernes autonomi i deres arbejde samt graden og typen af problemløsningsadfærd blandt eleverne er forskellige nationerne imellem. Implementeringen af PALS bliver derfor udfordret både i forhold til de institutionelle og de kulturelle rammer (Mølgaard m.fl., 2011).

TIDLIGERE ERFARINGER MED IMPLEMENTERINGEN AF PALS

PALS-pilotskolernes implementering af programmet er tidligere blevet undersøgt. Dette er sket gennem kvalitative interviews¹⁰ med personale på PALS-pilotskolerne i Herning (Rasch-Christensen, 2009). Undersøgelsens resultater peger blandt andet på, at implementeringen hænger

10. Det vil sige igennem fokusgrupper, samtaler og interviews med personalet på skolerne.

sammen med skolernes forandringskapacitet i de forskellige led (lærerkollegiet, ledelsen og andet personale). I forbindelse med evalueringen har vi været i kontakt med skoleledere fra de 11 pilotkoler, som i flere tilfælde omtalte, at skolens ansatte har følt sig under tidspres i forhold til implementeringen. Skolerne oplever det som vanskeligt at kunne nå at arbejde grundigt med modellens forskellige faser. At tilegne sig tilstrækkelig indsigt i PALS-modellen er en tidskrævende proces, som er en forudsætning for, at PALS-læreren kan iværksætte kvalificerede tiltag.

I en delrapport i forlængelse af den kvalitative undersøgelse af PALS-skolerne i Herning omtales desuden, at lærerne på PALS-skoler kan føle sig udfordret i forhold til en del af de kompetencer og efterlevelseskrav, som PALS forudsætter (Rasch-Christensen, 2009). Det drejer sig eksempelvis om kortlægningskompetencer (kortlægning af skolens og klassernes urolige elever, eksisterende regelsæt osv.) samt det at skulle give afkald på en del af sin autonomi som lærer. Dilemmaet om autonomi refererer til lærernes ønske om at bibeholde en autonom lærerpersonlighed, hvilket udfordres ved PALS-modellens faste handleanvisninger. For nogle lærere kan det være vanskeligt at øjne rum til egen lærerpersonlighed især i opstartsåret, og det kan gøre PALS-lærerjobbet forudsigeligt og mindre udfordrende.

En udfordring i forbindelse med implementeringen af PALS kan desuden være implementeringsformen, som foreskriver, at lærerne skal udføre praktiske øvelser og rollespil over for hinanden, inden de skal lære eleverne om PALS. Det kan skabe barrierer, såfremt lærerne hellere vil snakke om det frem for at gøre det. Endvidere kan en problematik i forbindelse med implementeringen af PALS være, at skolerne skal implementere hele PALS-modellen og ikke kun de punkter, som i øjeblikket optager skolen. Endelig nævnes det i delrapporten, at ledelsesniveauets opbakning under implementeringen af PALS er yderst betydningsfuldt (Rasch-Christensen, 2009).

Samlet set indebærer implementeringen af PALS væsentlige udfordringer i forhold til eksisterende skolekultur og lærerpraksis. I sig selv kan organiseringen med tovholdere/koordinatorer betegnes som en udfordring, fordi det er atypisk med kollegial ledelse, og fordi denne form for ledelse er uden formelle beføjelser.

IMPLEMENTERINGSPROCESSEN

PALS skal implementeres over en periode på 3 år.¹¹ Første år går med, at alle ansatte på skolen bliver undervist i PALS. Endvidere tilpasses PALS-modellen til skolen, ligesom der også skabes fælles målsætninger og forventninger. Andet år igangsættes de forebyggende tiltag, som blev forberedt første år, samtidig med at der udvikles individuelle støttetiltag. Her skabes også forbindelse til børne-, unge- og familieafdelingen i kommunen, og skolerne begynder at anvende monitoreringsværktøjer samt den såkaldte Tjekliste A til at støtte implementeringen af PALS-modellen. Tredje år går med at vedligeholde de forebyggende tiltag, som blev udviklet i det første år og igangsat i det andet år. Fokus for PALS-modellen er i det tredje implementeringsår desuden rettet mod de elever, der har brug for supplerende indsatser for at kunne trives adfærdsmæssigt. Hvis det ikke allerede er sket, iværksættes individuelle støttetiltag for elever med særlige behov, såsom Stop Now And Plan (SNAP), forældrerådgivning og forældregrupper (Arnesen, Sørlie & Ogden, 2007).

Som et led i vurderingen af implementeringen af PALS har SFI søgt informationer om antallet af anvendte forældrerådgivninger på skolerne. Antallet af afholdte rådgivninger kunne anvendes som en indikator på, om PALS' elementer alle er iværksat planmæssigt. Det har imidlertid ikke været muligt at indhente disse oplysninger fra skolerne. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke har været anvendt forældrerådgivninger, blot at skolerne ikke systematisk har opsamlet oplysningerne.

Fokus for denne evaluering af implementeringen af PALS er derfor Tjekliste A, som er et indbygget redskab i PALS, og som vil blive præsenteret i det følgende.

MÅLING AF IMPLEMENTERINGSPROCESSEN SOM ET NATURLIGT LED I PALS

I forbindelse med implementeringen af PALS indsamles oplysninger om processen gennem den såkaldte Tjekliste A. Tjekliste A er et evalueringsredskab, baseret på 46 spørgsmål, som tilsammen belyser implementeringsstatus. Tjekliste A er integreret i PALS-programmet og skal udfyldes

11. Dette er den tid, det almindeligvis tager at implementere en omfattende model som PALS. Det kan dog tage 2 til 5 år at implementere et program (Fixsen m.fl., 2009).

af skolerne i slutningen af skoleåret hvert af de tre implementeringsår. Tjeklisterne fungerer som et redskab for den enkelte skole og er ikke udarbejdet målrettet til forskningsformål. Skolerne har selv så vidt muligt været ansvarlige for udfyldningen af tjeklisterne i årene 2008-2011. SFI har modtaget de udfyldte tjeklister, dels i papirform, dels i opsamlende Excel-ark. Det er dog ikke alle skoler, der har udfyldt tjeklisterne for alle år. Det er heller ikke alle pilotskolerne, der har været opmærksomme på at efterleve kravet om at udfylde Tjekliste A i slutningen af året som foreskrevet. Flere af de indleverede tjeklister er udfyldt i starten af et skoleår, og samtidig mangler der udfyldte tjeklister fra flere af de tre implementeringsår (flere skoler har kun udfyldt Tjekliste A en enkelt gang). Tjeklisten indeholder 46 spørgsmål, som tilsammen belyser implementeringsstatus på fire områder:

- Universelle skoleomfattende områder (18 spørgsmål)
- Områder uden for klasse- og undervisningsområder (8 spørgsmål)
- Klasse- og undervisningsområder (9 spørgsmål)
- Individuelle områder (11 spørgsmål).

I rapportens bilag 1 vises indholdet mere detaljeret for hvert af de fire områder for Tjekliste A. Hvert spørgsmål for hvert område af Tjekliste A udgør en såkaldt kernekomponent. Ved at sammenregne antallet af besvarelser for hvert område og dele med summen af det totale antal besvarelser for et givent område får man andelen, der enten har svaret, at kernekomponenterne er implementeret, er delvist implementeret eller endnu ikke er implementeret (Ervin m.fl., 2007). På samme måde hører der en række spørgsmål til hvert af de fire områder, som tilsammen skal vise, om skolens ansatte mener, at der er henholdsvis et stort, middel eller lille forbedringsbehov på det givne område.

Alle fire områder vurderes som værende vigtige for implementeringen af PALS, da de omhandler de muligheder, lærerne og det øvrige personale har for at udøve principperne i PALS, samt om lærerne og det øvrige personale også gør brug af de enkelte kernekomponenter. Tjekliste A anvendes derfor som en indikator for, om PALS er implementeret på skolerne.

Enkelte skoler har anvendt en anden udgave af Tjekliste A. Denne udgave af Tjekliste A afviger en del fra den udgave, som de fleste af skolerne har anvendt, hvorfor oplysninger fra den alternative version

af Tjekliste A ikke indgår i denne evaluering. Dette betyder dog også, at der er nogle PALS-pilotskoler, hvor der ikke findes oplysninger om Tjekliste A for alle skoleårene. Tjekliste A udfyldes enten via et skema i papirformat eller ved hjælp af PBS Survey.¹²

ANALYSE AF DATA FRA TJEKLISTE A

For at gøre oplysningerne om Tjekliste A sammenlignelige på tværs af skoler og år aggregeres de enkelte skalaer på skoleniveau. Aggregeringen foretages af det pragmatiske hensyn, at nogle skoler har indberettet de enkelte læreres besvarelser i anonymiseret form, mens andre skoler har leveret oplysninger for hele skolen samlet set på de enkelte spørgsmål for hvert område, mens endnu andre har leveret data, der er aggregeret for hvert af de fire områder for hele skolen.

De aggregerede mål giver mulighed for at undersøge, hvorvidt alle skoler implementerer PALS lige godt. En skole, hvor en lav andel af personalet mener, at kernekomponenterne er på plads, vil trække det overordnede billede nedad, når der er så få skoler med i evalueringen. Omvendt kan skoler, hvor en stor del af personalet mener, at kernekomponenterne er på plads, trække det overordnede billede af skolernes implementering opad. For at imødekomme dette problem er det derfor også værd at se på, hvor store forskelle der er mellem skolerne.

I alt har 10 ud af de 11 PALS-pilotskoler leveret mindst en udfyldt Tjekliste A til SFI. Kun fire skoler har leveret udfyldte tjeklister for alle 3 år undervejs i implementeringen. Det betyder, at den følgende gennemgang af resultaterne vedrørende implementeringen baserer sig på et varierende antal skolers besvarelser, hvilket også vil fremgå af tabellerne.

År 2008 tages som en form for førmåling, der er en indikator for, hvilke kernekomponenter der er til stede ved starten af PALS, mens 2011 anses for at være året, hvor alle kernekomponenterne bør være til stede, for at PALS er implementeret.

I det følgende analyserer vi Tjekliste A for hvert af de fire centrale områder. Grundet det begrænsede antal af skoler, fra hvem der er opnået sammenlignelige tjeklister, foretager vi ikke statistiske test af æn-

12. Der er mindre forskelle på Tjekliste A i PALS-manualen (Arnesen & Askeland, 2006) og den, som er anvendt i PBS Survey, som der ikke er anledning til at gå i dybden med i denne sammenhæng.

dringerne fra år til år. Hvis under 50 pct. af skolens personale svarer bekræftende på, at en kernekomponent er implementeret, indikerer dette, at kernekomponenten ikke er implementeret, og at der er behov for at sætte ekstra ind på disse områder. Hvis mellem 50 pct. og 80 pct. af skolerne personale mener, at en kernekomponent er implementeret, er der behov for en indsats for at implementere kernekomponenterne. Hvis over 80 pct. af skolens personale angiver, at en kernekomponent er implementeret, er der ikke behov for yderligere indsatser for at implementere kernekomponenterne (Dickey, Conley & Cave, 2011). I stedet gøres en indsats for at vedligeholde kernekomponenternes status.

TJEKLISTE A – UNIVERSELLE SKOLEOMFATTENDE OMRÅDER

Den første af kernekomponenterne, som Tjekliste A berører, er universelle skoleomfattende områder, der dækker over rammerne, som PALS praktiseres inden for. Det vil eksempelvis sige, hvorvidt der er opsat standarder for, hvordan elevadfærd, både forventet og problematisk, bliver håndteret, om ledelsen af skolen er inddraget i PALS-programmet, og om der er mulighed for sparring af PALS-teamet hos en tilknyttet PALS-vejleder.

Tabel 5.1 viser udviklingen i implementeringen af kernekomponenterne for universelle skoleomfattende områder fra 2008 til 2011. Tabellen viser de procentvise andele af pilotskolernes personale, der mener, at kernekomponenterne for de universelle skoleomfattende områder er implementeret, delvist er implementeret eller ikke er implementeret.

TABEL 5.1

Pilotskolerne samlet set, fordelt efter deres vurdering af status for implementering af kernekomponenter for universelle skoleomfattende områder. Særskilt for årene 2008-2011. Procent.

År	Ja	Delvist	Nej	Antal skoler
2008	38	24	38	6
2009	42	21	38	6
2010	54	24	22	4
2011	61	31	8	8

Kilde: Egne beregninger på Tjekliste A.

Data viser en tendens til, at skolerne vurderer, at kernekomponenterne for de universelle skoleomfattende områder gradvist bliver implementeret over tid. I 2008 vurderede gennemsnitligt 38 pct. af personalet på

skolerne, at kernekomponenterne var implementeret, og dette stiger til gennemsnitligt 61 pct. i 2011. Dette dækker dog over nogle større variationer skolerne imellem, da der i 2011 er en skole, hvor 42 pct. af skolens personale vurderer, at kernekomponenterne er til stede, mens dette tal er 89 pct. i 2011 for en anden skole. Kun en enkelt af skolerne ligger over 80 pct. i 2011, der er skolernes fjerde år som PALS-pilotskole, hvilket må konstateres at være utilstrækkeligt set i lyset af, at minimum 80 pct. af skolens personale skal angive, at en kernekomponent er implementeret, førend der er tale om tilstrækkelig implementering (Dickey, Conley & Cave, 2011).

Tilsvarende gælder resultaterne vedrørende forbedringsbehovet. Om end forbedringsbehovet falder over tid, i takt med at det universelle skoleomfattende område implementeres, er der fortsat for stort et forbedringsbehov i 2011, hvor minimum 80 pct. af de ansatte gerne skulle opleve et lille eller intet forbedringsbehov. Således var der i 2008 gennemsnitligt 78 pct. af personalet på skolerne, der mente, at forbedringsbehovet var enten stort eller middel, mens der i 2011 gennemsnitligt var 51 pct., som vurderede, at der var et middel eller stort forbedringsbehov.

TJEKLISTE A – INDIVIDUELLE OMRÅDER

Kernekomponenterne, der vedrører individuelle områder, dækker over, hvorvidt lærerne regelmæssigt foretager vurderinger for at identificere elever med alvorlig problemadfærd, og om der gribes til handling på denne identifikation. Endvidere indeholder dette område spørgsmål om, hvorvidt relevante parter, som eksempelvis familien og skolens ledelse, bliver involveret i elevens problemer og videre støtte.

TABEL 5.2

Pilotskolerne samlet set, fordelt efter deres vurdering af status for implementering af kernekomponenter for individuelle områder. Særskilt for årene 2008-2011. Procent.

År	Ja	Delvist	Nej	Antal skoler
2008	18	24	57	6
2009	17	23	60	6
2010	47	36	17	4
2011	56	31	13	8

Kilde: Egne beregninger på Tjekliste A.

Tabel 5.2 viser status for implementeringen af kernekomponenterne for de individuelle områder, opgjort gennemsnitligt for skolernes personale, fra 2008 til 2011. Tabellen viser en gradvis stigning i andelen af skolernes personale, der mener, at kernekomponenterne er implementeret.

I 2008 vurderer 18 pct. af skolernes personale, at kernekomponenterne på de individuelle områder er implementeret, mens det stiger til 56 pct. i 2011. Igen er andelen, der mener, området er implementeret, bemærkelsesværdigt lav, men også i dette tilfælde dækker tallene over nogle store variationer imellem skolerne. Kun 36 pct. af personalet på en skole vurderer, at kernekomponenterne for individuelle områder er implementeret i 2011, mens over 80 pct. af personalet på i dette tilfælde to andre skoler vurderer, at kernekomponenterne for individuelle områder er implementeret på deres skoler.

Skolerne har samtidig angivet forbedringsbehovet for de individuelle områder, og her mener 89 pct. af skolernes personale i 2008, at der er et middel eller stort forbedringsbehov, mens dette tal er 52 pct. i 2011.

TJEKLISTE A – OMRÅDER UDEN FOR KLASSE- OG UNDERVISNINGSOMRÅDE

Den tredje ud af fire kernekomponenter, som Tjekliste A berører, er områder uden for klasse- og undervisningsområder. Der er her tale om, at eleverne skal lære, hvad der er forventet adfærd i forbindelse med alle fysiske områder uden for klasse- og undervisningslokalerne, og at lærerne gør brug af ros og positiv opmuntring ved forventet elevadfærd på de fysiske områder uden for klasseområderne. Og endelig vedrører området, om der er tilstrækkeligt med personale på fællesområder før og efter skoletid og i frikvartererne til at kunne føre tilsyn med eleverne og vejledning til eleverne. Her vurderer gennemsnitligt 27 pct. af skolernes ansatte i 2008, at komponenterne er implementeret, mens det i 2011 er 54 pct. af skolernes ansatte, der vurderer, at de er implementeret.

Også i forhold til dette implementeringsområde er der tale om store variationer skolerne imellem i forhold til deres vurderinger. For to af skolerne mener mindst 80 pct. af de ansatte, at området er implementeret. Det er de samme to skoler, som også angiver, at kernekomponenterne for individuelle områder er implementeret i 2011. Generelt varierer vurderingerne fra 36 pct. til 83 pct.

TABEL 5.3

Pilotskolerne samlet set, fordelt efter deres vurdering af status for implementering af kernekomponenter for områder uden for klasse- og undervisningsområder. Særskilt for årene 2008-2011. Procent.

År	Ja	Delvist	Nej	Antal skoler
2008	27	23	49	6
2009	40	26	34	6
2010	58	35	7	4
2011	54	37	9	8

Kilde: Egne beregninger på Tjekliste A.

Ser man på forbedringsbehovet for implementeringen af kernekomponenter på områder uden for klasse- og undervisningsområder, ses samme tendens til, at forbedringsbehovene bliver vurderet som mindre over tid. I 2008 vurderede 86 pct. af personalet på skolerne, at der var et stort forbedringsbehov, mens det i 2011 gjorde sig gældende for 56 pct.

TJEKLISTE A – KLASSE- OG UNDERVISNINGSSOMRÅDER

Det sidste område, som Tjekliste A berører, er klasse- og undervisningsområder. Dette område relaterer sig til, om henholdsvis forventet adfærd og problemadfærd er klart defineret, og hvorvidt der bliver handlet konsekvent på den forventede adfærd eller problemadfærden. Endelig relaterer Tjekliste A for klasse- og undervisningsområder sig til, hvorvidt undervisningen og undervisningsmaterialerne bliver tilpasset den enkelte elevs behov, og om lærerne har mulighed for at få støtte i at forbedre forhold i undervisningssituationen.

Tabel 5.4 viser status for implementeringen af kernekomponenter for klasse- og undervisningsområder fordelt på år.

TABEL 5.4

Pilotskolerne samlet set, fordelt efter deres vurdering af status for implementering af kernekomponenter for klasse- og undervisningsområder. Særskilt for årene 2008-2011. Procent.

År	Ja	Delvist	Nej	Antal skoler
2008	17	42	40	6
2009	28	36	37	6
2010	37	25	38	4
2011	52	30	18	8

Kilde: Egne beregninger på Tjekliste A.

I 2008 vurderede 17 pct. af skolernes personale, at kernekomponenterne var implementeret. Andelen stiger til 52 pct. i 2011. Dette tal dækker endnu en gang over forskelle mellem skolerne, idet 4 ud af 8 skoler angiver, at under 50 pct. af personalet mener, at kernekomponenterne for klasse- og undervisningsområder er implementeret i 2011. Ved to skoler angiver over 80 pct. af personalet, at kernekomponenterne er implementeret i 2011, og igen er der tale om de samme to skoler, som også har angivet, at kerneområder for universelle skoleomfattende områder samt individuelle områder er implementeret.

Hvad angår forbedringsbehovet for implementering af kernekomponenter for klasse- og undervisningsområder, vurderer 88 pct. af personalet på skolerne i 2008, at der var et stort forbedringsbehov. I 2011 falder dette tal til 57 pct.

DISKUSSION AF IMPLEMENTERINGSRESULTATER

Samlet set vidner tjeklisterne om, at det tager tid at implementere alle delelementerne i PALS. I 2011, 3 år efter pilotskolernes opstart på PALS, er områderne ifølge de lærere, der har udfyldt tjeklisterne, langt fra tilstrækkeligt implementeret. En mulig forklaring på, at implementeringen går lidt langsommere, end man kunne forvente, er blandt andet, at de ansattes vante rutiner og undervisningskultur skal ændres, hvilket unægtelig tager tid (Mølgaard m.fl., 2011). Lærernes relative autonomi bliver begrænset med indførelsen af PALS, det vil sige, at lærerne ikke selv i samme grad som tidligere kan bestemme, hvordan de håndterer eleverne og tilrettelægger undervisningen. At denne udfordring kan være vanskelig, fremgår blandt andet af en række kvalitative interviews med lærerne på en række skoler i Herning Kommune (Mølgaard m.fl., 2011).

Af andre forklaringer på den utilstrækkelige implementering kan nævnes, at implementeringen på visse punkter hænger sammen med de fysiske rammer for eleverne og lærerne. Ændringer af disse rammer kan være underlagt skolernes budgetter og er derfor tidskrævende at indarbejde på skolen.

Resultaterne af Tjekliste A fra pilotskolerne viser, at skolerne generelt ikke er nået så langt i implementeringen, som man kunne formode. Efter 3 år med PALS skulle mindst 80 pct. af skolernes ansatte ideelt set vurdere, at hvert af de fire implementeringsområder er tilstræk-

keligt implementeret, hvilket imidlertid ikke er tilfældet. Kun lidt over halvdelen af de ansatte på skolerne generelt set (henholdsvis 61 pct., 56 pct., 54 pct. og 52 pct. på hvert af de fire områder) vurderer, at PALS er tilstrækkeligt implementeret i 2011. Det skal dog fremhæves, at der er stor spredning i resultaterne på den måde, at særligt to skoler udtrykker meget høj grad af implementering på alle fire områder, mens de øvrige skoler alle ligger noget lavere, hvad angår implementeringsgraden. Nogle skoler har således været bedre og hurtigere end andre skoler til at implementere PALS. Der synes at være en tendens til, at hvis et område ikke er godt implementeret, gælder det samme på de øvrige områder, og omvendt, hvis et område er tilfredsstillende implementeret, gælder det på alle fire implementeringsområder for de pågældende skoler.

Resultaterne viser også, at der er en generel tendens til, at skolerne gradvist får implementeret de enkelte kernekomponenter over tid (2008-2011). Det er dog vidt forskelligt, hvor hurtige skolerne er til at implementere kernekomponenterne. Desuden er det forskelligt, hvor meget energi de forskellige delelementer i PALS tillægges på skolerne.

Resultatet indikerer endvidere, at implementeringen af PALS er en løbende proces, der muligvis vil strække sig over længere tid end de 3 år, implementeringen oprindeligt er sat til. Endvidere indikerer resultaterne, at vedligeholdelsen af PALS på skolerne er lige så vigtig som den fortløbende implementering. Et spørgsmål, der må forblive ubesvaret for nuværende, er, om det i alle tilfælde vil være muligt at indføre PALS fuldt ud? Når skolerne efter 3 år kun delvist har implementeret PALS-programmets kernekomponenter, vil det da lykkes at implementere PALS fuldstændigt på et senere tidspunkt? Hvad skal der til, for at implementeringen af PALS lykkes?

Vi skal huske på, at pilotskolerne som de første i Danmark arbejder med PALS og dermed har haft sværere læringsvilkår end de efterfølgende PALS-skoler, som muligvis allerede på forhånd kender til PALS. Vi kan således formode, at pilotskolernes implementering af PALS har forløbet anderledes, end det vil være tilfældet for fremtidige PALS-skoler, som vil kunne bruge pilotskolernes erfaringer.

En videre analyse af implementeringen af kernekomponenterne i PALS, som kunne være interessant på sigt at udføre, kunne være at se på, om der er forskelle skolerne imellem, på hvor hurtige de er til at implementere de enkelte kernekomponenter, set i forhold til fx skolestørrelse, om skolen rummer afgangsklasser, elevsammensætning mv. Det er dog

ikke muligt i denne evaluering at gå nærmere ind i de specifikke årsager til implementeringsvariationer.

Udenlandske erfaringer¹³ viser, at manglende implementering af et skoleomfattende program som PALS på en række skoler kan influere på virkningen af PALS på en række mål, som vi ønsker at måle (Spaulding m.fl., 2008; Sugai & Horner, 2002; Sørli & Ogden, 2007). Den manglende implementering af PALS er et forbehold, man må have in mente i forbindelse med rapportens resultater.

13. Der er her både tale om norske og amerikanske erfaringer.

EVALUERINGSMÅL

Evalueringsmålene, vi gennemgår i dette kapitel, er:

- Ændringer i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser
- Ændringer i karakterer
- Ændringer i ulovligt fravær for eleverne.

Fælles for de tre evalueringsmål er for det første, at de alle har været behæftet med visse vanskeligheder i forhold til indsamling af data for målene. For det andet, at de alle vil blive analyseret gennem forskellige former for regressionsmodeller, hvor man tager højde for en række observerbare karakteristika ved eleverne og skolerne i forhold til evalueringsmålet.

Resultaterne gennemgår vi hver for sig, og afslutningsvis vil vi i et opsamlende afsnit diskutere delresultaterne samlet. For hvert af de anvendte evalueringsmål gennemgår vi kort, hvilken analysetilgang vi har anvendt for at give læseren en forståelse for, hvordan hvert enkelt mål er blevet evalueret. Evalueringsmålene anvendes til at undersøge enkeltdele af PALS, der tilsammen kan give en indikation på, hvorvidt PALS har positive virkninger for eleverne på pilotskolerne. Som omtalt i kapitel 2 om PALS-programmet tilstræber PALS at forbedre både det sociale og det faglige læringsmiljø. I den forbindelse skal det fremhæves, at denne

gennemgang af evalueringsmål først og fremmest omhandler det faglige læringsmiljø, mens kapitel 7 om spørgeskemaundersøgelsen på pilotskolerne omhandler både det sociale og det faglige læringsmiljø. Der er i det følgende ikke tale om direkte årsagssammenhænge, men snarere indikationer på, hvorvidt PALS har positive afsmittende virkninger på det faglige læringsmiljø.

EVALUERINGSMÅL 1: ANTAL ELEVER, DER MODTAGER SPECIALUNDERVISNING

Et af formålene med PALS-modellen er at støtte adfærdsvanskelige eller urolige børn i at blive mere rolige. Støtten opnås gennem systematisk social inklusion (Svendsen, 2011, 2009). Det er derfor interessant at undersøge, om der henvises færre til specialundervisning, efter at PALS-modellen er blevet indført på de 11 PALS-pilotskoler.

Det har kun været muligt at indhente oplysninger om antallet af elever, der er blevet henvist til specialundervisning i specialklasser for skoleårene 2008/2009 og 2009/2010. Antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser i skoleåret 2008/2009, betragtes i det følgende som en førmåling. Det vil sige tilstanden på skolen forud for implementeringen af PALS. Vi tillader os at arbejde ud fra denne antagelse, da PALS på dette tidspunkt endnu ikke inkluderede eleverne på skolen, men udelukkende var en model, som lærerkollegiet og det øvrige personale blev undervist i.

Der foreligger på nuværende tidspunkt ikke data for antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser for skoleåret 2010/2011.¹⁴ Det vil sige, at vi kun har et mål for antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser i begyndelsen af implementeringen af PALS, og et i midten af implementeringsfasen, nemlig i skoleåret 2009/2010.

Ved implementeringen af PALS forventes skolerne at gøre mindre brug af specialklasser og holde eleverne inden for rammerne af normalundervisning (Svendsen, 2011, 2009). Det forventes derfor, at PALS-pilotskolerne, der har specialklasser, vil henvise færre elever til specialun-

14. Det havde været ideelt, hvis det havde været muligt at få disse oplysninger, da PALS som program først formodes at være implementeret efter en 3-årig periode.

dervisning i specialklasser fra skoleåret 2008/2009 til 2009/2010, sammenlignet med de øvrige skoler i kommunerne, der har specialklasser.

ANALYSEMETODE FOR ANTALLET AF ELEVER, DER MODTAGER SPECIALUNDERVISNING I SPECIALKLASSER

I det følgende vil metoden til at analysere ændringer i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, blive gennemgået. Endvidere gennemgås styrker og svagheder ved de tilgængelige data og ved den anvendte analysemetode.

Data vedrørende specialundervisning stammer fra UNI-C og fra Økonomi- og Indenrigsministeriets kommunale nøgletal for de fire kommuner. Vi har anvendt oplysninger om specialundervisning for alle skoler i de fire kommuner, hvori PALS-pilotskolerne ligger, og dermed kan alle øvrige skoler end PALS-pilotskolerne fungere som kontrolskoler i analysen. Dette giver mulighed for at sammenligne udviklingen i antallet af elever i specialundervisning for PALS-pilotskolerne med skolerne i de pågældende kommuner generelt. For at styrke sammenligningsgruppen inddrages i denne analyse udelukkende folkeskoler fra de respektive kommuner. Dette skyldes, at folkeskolerne må tænkes at være underlagt det samme kommunale styre inden for kommunerne, hvorfor vilkårene for skolerne i de respektive kommuner må antages at være de samme.

Det er desværre ikke muligt på baggrund af de tilgængelige data at tage højde for, om enkelte elever, der er henvist til specialundervisning, skifter skole, og at eventuelle forskelle i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, kan skyldes dette. Modellen antager derfor, at det er de samme elever, der indgår i det ene skoleår som i det følgende skoleår.

For at tage højde for, at en udvikling i antallet af elever kan påvirke antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, inddrages også oplysninger om antallet af elever i de enkelte skoler for hvert af de pågældende skoleår. Hermed kontrolleres der for, om antallet af elever i specialundervisning kan skyldes en generel udvikling i antallet af elever. Resultatet af analyserne skal derfor tolkes relativt. Det vil sige, om PALS-pilotskolerne har ændret antallet af elever i specialundervisning i specialklasser set i forhold til øvrige skoler inden for de respektive kommuner.

Endvidere kontrollerer vi for, hvilken form for skole der indgår i analysen. Det vil sige, om der er tale om PALS-pilotskoler, almindelige

folkeskoler (defineret i dette tilfælde som folkeskoler uden PALS eller LP) eller LP-skoler. LP-skolerne er særligt interessante i denne sammenhæng, da disse skoler gør brug af en pædagogisk metode, der indeholder nogle af de samme elementer som PALS, hvilket kan have betydning, når vi undersøger, om der er forskelle på PALS-pilotskolerne og de øvrige skoler inden for kommunerne.

Endelig indeholder den valgte analysemodel også et mål for udgifterne, der er anvendt i skoleårene pr. elev i kommunen. De kommunale udgifter inddrages for at undersøge, om ændringer i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, kan tilskrives udviklingen i kommunernes økonomi, da specialundervisning, alt andet lige, er dyrere end normal klasseundervisning.

I analyserne anvender vi en fixed effects-metode, hvor skolerne fungerer som kontrol for sig selv.¹⁵ Samtidig tager vi højde for de tidligere omtalte forhold, der kan tænkes at have indflydelse på en ændring i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser.¹⁶

UDVIKLING I ANTALLET AF ELEVER, DER MODTAGER SPECIALUNDERVISNING I SPECIALKLASSER

Det fremgår af tabel 6.1, at der i skoleåret 2008/2009 kun er fem PALS-pilotskoler med elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, mens der er 34 almindelige folkeskoler og syv LP-skoler med elever, der modtager specialundervisning i specialklasser. I skoleåret 2009/2010 var der 30 almindelige folkeskoler, 11 LP-skoler og fortsat kun fem PALS-pilotskoler med elever, der modtog specialundervisning i specialklasser. Tabellen viser, at de almindelige folkeskoler gennemsnitligt har et større antal elever i specialklasser end de to øvrige skoletyper. Dette gør sig gældende for både skoleårene 2008/2009 og 2009/2010.

Tabellen viser endvidere, at det gennemsnitlige samlede antal elever i skolerne er nogenlunde konstant over tid for PALS-pilotskolerne og de almindelige folkeskoler, mens der er et fald i det gennemsnitlige antal af elever i LP-skolerne over tid. Dette kan skyldes, at en række mindre skoler har valgt at blive LP-skoler.

15. Metoden er tidligere gennemgået i kapitel 4.

16. Det har i forbindelse med evalueringen af PALS været overvejet, hvorvidt antallet af elever, der henvises til at modtage specialundervisning i normalklasser, endvidere skulle benyttes i analysen. En generel usikkerhed omkring tallene for, hvor mange elever der modtager specialundervisning i normalklasser (Finansministeriet, 2010), udelukker dog denne analyse.

TABEL 6.1

Gennemsnitligt antal elever i specialklasse, antal elever på skolerne og antal skoler. Særskilt for skoletype og skoleår. Antal.

	Skoleår 2008/2009			Skoleår 2009/2010		
	Almindelige folkeskoler	LP-skoler	PALS-pilotskoler	Almindelige folkeskoler	LP-skoler	PALS-pilotskoler
Gennemsnitligt antal elever i specialklasse	30	23	27	38	24	32
Gennemsnitligt antal elever på skolerne	450	567	401	445	510	414
Antal skoler	34	7	5	30	11	5

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra UNI-C.

Tablet 6.2 viser kommunernes undervisningsudgifter pr. elev pr. år. Tallene er opgjort af de samlede udgifter til folkeskolen, PPR, kommunal og regional specialundervisning, bidrag til statslige og private skoler samt udgifter til efterskoler og ungdomsskoler. Tabellen viser, at undervisningsudgifterne pr. elev pr. år er nogenlunde på samme niveau for de enkelte kommuner fra år til år.

TABEL 6.2

Undervisningsudgifter pr. elev (brutto). Særskilt for kommuner og år. Kroner.

Kommune	2008/2009	2009/2010
A	77.301	80.012
B	82.783	86.237
C	72.710	73.873
D	68.690	75.423

Kilde: Økonomi- og Indenrigsministeriets kommunale nøgletal.

Når vi kigger på analysen af, hvorvidt PALS-pilotskolerne og de øvrige skoletyper har reduceret antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, viser det sig, at der ikke er tale om statistisk signifikante ændringer¹⁷ ved PALS-pilotskolerne i forhold til de almindelige folkeskoler i kommunerne i årene 2008/2009 til 2009/2010, når man tager højde for de gennemgåede observerbare karakteristika. Analysen fremgår af bilag 2, bilagstabel B2.1.

Analysen finder endvidere, at antallet af elever på skolerne ikke har betydning for, hvorvidt skolerne har færre elever, der modtager spe-

17. Med signifikansniveau henvises der til, hvor statistisk sikkert et resultat er. Det vil sige, hvor stor sandsynligheden er for, at man accepterer et forkert resultat. Derfor kommenterer vi kun på de resultater, der ligger under et 5-procents-signifikansniveau, da resultaterne af de statistiske modeller dermed er mere sikre.

cialundervisning i specialklasser. Tilsvarende påvirker undervisningsudgiften pr. elev heller ikke antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser.

EVALUERINGSMÅL 2: ÆNDRINGER I KARAKTERER FOR 9. KLASSE

I det følgende gennemgår vi, hvorvidt skolernes samlede karakterer i dansk og matematik for 9. klasse er ændret efter indføring af PALS.

I denne undersøgelse ser vi på karaktergennemsnittene for fagene dansk og matematik. Disse to fag har eleverne haft igennem hele deres skoleforløb, og fagene kræver koncentration og et godt læringsmiljø for at opnå et godt resultat. Desuden afspejler karaktererne fra disse fag i høj grad det endelige karaktergennemsnit, eleverne får (Nordenbo m.fl., 2010).¹⁸

I undersøgelsen ser vi udelukkende på 9.-klasses-afgangselever. Dette gør vi for at kunne sammenligne flest mulige skoler, da det ikke er alle skoler, der tilbyder 10. klasse. Gennemsnitskaraktererne i dansk udgøres af gennemsnittet for den enkelte elev af de bundne fagprøver i læsning, mundtlig dansk, orden, retskrivning og skriftlig dansk. Gennemsnitskaraktererne i matematik består af de bundne fagprøver i matematisk problemløsning og matematiske færdigheder for hver elev i skolerne.

Såfremt karaktererne blandt PALS-pilotskolernes afgangselever er steget markant, kan en formodning være, at PALS har haft en positiv indvirkning på elevernes læringsmiljø og dermed har fremmet gode karakterer.

For at undersøge om der er ændringer i karakterer for skolerne, og om ændringerne kan tillægges PALS, tager vi højde for elevernes socioøkonomiske forhold. Socioøkonomiske forhold kan influere på elevens opnåede karakterniveau. Det vil sige, at vi forsøger at tage højde for, at eleverne fra en årgang kan have en anden socioøkonomisk profil i forhold til en anden årgang. Med socioøkonomisk menes her elevernes forældres civilstand, familiens disponible indkomst,¹⁹ elevernes baggrund som henholdsvis danske, indvandrere eller efterkommere, forældrenes

18. Dansk- og matematikfagene afsluttes med tilsammen syv bundne fagprøver. I alt findes der ni bundne fagprøver på 9. klassetrin (www.uvm.dk).

19. Indkomst efter skat og renter er defineret som de samlede indkomster fratrukket renteudgifter, skatter og underholdsbidrag.

uddannelsesmæssige baggrund og antallet af børn i familien. Endvidere tages der højde for elevernes køn. Ved at tage højde for disse observerbare karakteristika for hver årgang i hver skole øges sandsynligheden for, at fundne ændringer i karaktergennemsnittet i dansk og matematik kan tilskrives PALS. De anvendte data i denne analyse stammer fra Danmarks Statistiks registre om befolkningen.

ANALYSEMETODE FOR ÆNDRINGER I KARAKTERGENNEMSNIIT

For at undersøge om der er ændringer i karaktergennemsnittet for dansk og matematik for 9.-klasses-afgangselever på folkeskolerne i de fire kommuner, hvori PALS-pilotskolerne ligger, anvendes en regressionsmodel, der søger at tage højde for de tidligere nævnte socioøkonomiske forhold. I analyserne ser vi på PALS-pilotskoler og LP-skoler sammenlignet med almindelige folkeskoler. Til analyserne anvender vi såkaldte robust pooled lineære regressioner. I denne sammenhæng kaldes det en pooled lineær regression, når der indgår flere observationer (før og efter) for den samme skole (Wooldridge, 2002). På denne måde sammenligner vi skolerne med sig selv over tid, når der tages højde for eventuelle ændringer i sammensætningen af elever inden for skolerne og imellem skolerne.

For at sammenligne den socioøkonomiske baggrund for eleverne i de forskellige årgange aggregeres elevernes socioøkonomiske baggrund. Det vil sige, at for hver af skolerne og for hvert skoleår udregnes den gennemsnitlige disponible husstandsindkomst²⁰ samt andele af forældre (mødre og fædre), der har en af følgende uddannelser: erhvervsfaglig uddannelse, gymnasial uddannelse, kort eller mellemlang videregående uddannelse og lang videregående uddannelse. Endvidere inddrager vi det gennemsnitlige antal søskende i familien, andele af samlevende forældre, som barnet bor hos, og andelen af etnisk danske børn i skolen. Endelig udregnes de gennemsnitlige karakterer i fagene dansk og matematik for hver skole for hvert år. I det følgende gennemgår vi resultaterne af disse beregninger.

20. For at den disponible familieindkomst kommer på niveau med de øvrige variable i modellerne, tages den naturlige logaritme af den disponible familieindkomst. Dette indgår dog udelukkende i de statistiske modeller.

SAMMENLIGNING AF SKOLERNE I DE FIRE KOMMUNER

Analyserne begrænser sig til de skoler, hvor der både var afgangsklasser i skoleåret 2008/2009 og skoleåret 2009/2010.

I skoleåret 2008/ 2009 var der i de fire kommuner, hvor PALS-pilotskolerne ligger, otte PALS-pilotskoler med afgangsklasser, 50 almindelige folkeskoler med afgangsklasser og 14 LP-skoler med afgangsklasser. I skoleåret 2009/2010 var der otte PALS-pilotskoler i de fire kommuner, mens der var 48 almindelige folkeskoler med afgangsklasser og 16 LP-skoler med afgangsklasser. Der indgår dermed i alt 72 skoler i analysen.

Tabel 6.3 viser, at der ikke er de store ændringer i andelen på de socioøkonomiske baggrundsfaktorer for skolerne over tid. Tabellen viser dog mindre forskelle blandt skolerne, hvad angår forældre med grundskoleuddannelse som højest fuldførte uddannelse. PALS-pilotskolerne har en lidt højere andel af elever med forældre, der har grundskoleuddannelse som højest fuldførte uddannelse, end de to øvrige skoletyper i de fire kommuner. Andelen af fædre med en grundskoleuddannelse som højest fuldførte uddannelse blandt afgangselever på PALS-pilotskolerne i skoleåret 2008/2009 er 30 pct., mens denne andel er 23 pct. og 21 pct. for henholdsvis almindelige folkeskoler og LP-skoler i samme skoleår.

Tabellen viser også, at der er en lidt lavere andel af afgangseleverne i PALS-pilotskolerne, der har samlevende forældre, end det er tilfældet for eleverne i de to øvrige skoletyper. Henholdsvis 72 pct. og 74 pct. for PALS-pilotskolerne i skoleårene 2008/2009 og 2009/2010, mens der for LP-skolerne er henholdsvis 83 pct. og 80 pct. Blandt LP-skolerne er der tale om, at 81 pct. af afgangselevernes forældre er samlevende. Dette gør sig gældende for begge de inkluderede skoleår. Endvidere viser tabellen, at den disponible familieindkomst for afgangseleverne i PALS-pilotskolerne er lidt lavere end for afgangseleverne i de to øvrige skoletyper for både skoleåret 2008/2009 og skoleåret 2009/2010.

Overordnet set er der ikke de store forskelle inden for skolerne og imellem skolerne med hensyn til de socioøkonomiske faktorer. Det vil med andre ord sige, at PALS-pilotskolerne findes sammenlignelige med de to øvrige skoletyper inden for kommunerne, hvad angår deres socioøkonomiske baggrundsforhold.

TABEL 6.3

Socioøkonomiske variable for forældre til elever på PALS-pilotskoler, almindelige folkeskoler og LP-skoler i de fire kommuner, hvori PALS-pilotskolerne ligger. Gennemsnit for skolerne. Procent, antal og kroner.

	PALS-pilotskoler				Almindelige folkeskoler				LP-skoler			
	2008/2009		2009/2010		2008/2009		2009/2010		2008/2009		2009/2010	
	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.
Mødre med grundskoleuddannelse	8	24	8	27	50	21	48	21	14	21	16	21
Mødre med gymnasial uddannelse	8	7	8	7	50	5	48	6	14	5	16	5
Mødre med erhvervsfaglig uddannelse	8	40	8	39	50	44	48	42	14	45	16	43
Mødre med kort videregående uddannelse	8	5	8	7	50	4	48	4	14	3	16	5
Mødre med mellemlang videregående uddannelse	8	14	8	15	50	20	48	21	14	20	16	22
Mødre med lang videregående uddannelse	8	4	8	2	50	3	48	4	14	4	16	2
Fædre med grundskoleuddannelse	8	30	8	27	50	23	48	23	14	21	16	21
Fædre med gymnasial uddannelse	8	4	8	4	50	4	48	4	14	4	16	4
Fædre med erhvervsfaglig uddannelse	8	34	8	41	50	43	48	44	14	43	16	49
Fædre med kort videregående uddannelse	8	8	8	5	50	8	48	7	14	6	16	7

TABEL 6.3 (FORTSAT)

	PALS-pilotskoler			Almindelige folkeskoler						LP-skoler		
	2008/2009		2009/2010	2008/2009		2009/2010		2008/2009		2009/2010		
	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	Antal skoler	Gns. pct.	
Fædre med mellemlang videregående uddannelse	8	10	8	10	50	10	48	9	14	10	16	8
Fædre med lang videregående uddannelse	8	6	8	6	50	6	48	6	14	6	16	5
Piger	8	49	8	57	50	48	48	49	14	47	16	44
Enlige forældre	8	28	8	26	50	17	48	20	14	19	16	19
Samlevende forældre	8	72	8	74	50	83	48	80	14	81	16	81
Antal søskende	8	1,25	8	1,33	50	1,26	48	1,3	14	1,27	16	1,26
Antal voksne	8	1,71	8	1,74	50	1,83	48	1,79	14	1,8	16	1,79
Antal familiemedlemmer	8	3,96	8	4,07	50	4,1	48	4,09	14	4,07	16	4,05
Disponibel familieindkomst i kr.	8	175.819,5	8	185.690,8	50	196.606,3	48	191.808,7	14	191,235	16	195.320,8
Gns. karakterer i dansk	8	5,49	8	6,2	50	5,57	48	6,01	14	5,74	16	6,1
Gns. karakterer i matematik	8	7,05	8	7,03	50	7,34	48	6,99	14	7,58	16	7,11

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistik.

Tabel 6.4 viser gennemsnitskaraktererne i dansk og matematik for henholdsvis PALS-pilotskoler, almindelige folkeskoler og LP-skoler i de fire kommuner fordelt på år. Tabellen viser, at PALS-pilotskolerne fra skoleåret 2008/2009 oplevede en stigning i de gennemsnitlige danskkarakterer ved skoleåret 2009/2010. Denne stigning er lidt højere end for de almindelige folkeskoler og LP-skolerne. Gennemsnitskaraktererne i matematik holder sig nogenlunde på samme niveau for PALS-pilotskolerne for skoleårene 2008/2009 og 2009/2010. Tabellen viser, at de almindelige folkeskoler og LP-skolerne oplevede et fald i gennemsnitskaraktererne for skoleårene 2008/2009 og 2009/2010.

TABEL 6.4

Gennemsnitskarakterer i dansk og matematik for elever i PALS-pilotskoler, almindelige folkeskoler og LP-skoler i de fire kommuner. Særskilt for årene 2008/2009 og 2009/2010.

	Dansk		Matematik	
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010
PALS-pilotskoler	5,5	6,2	7,0	7,0
Almindelige folkeskoler	5,6	6,0	7,3	7,0
LP-skoler	5,7	6,1	7,6	7,1

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

PALS-pilotskolerne oplevede således en stigning i gennemsnitskaraktererne i dansk i lighed med de øvrige skoletyper, mens PALS-pilotskolerne holdt samme niveau for de gennemsnitlige matematikkarakterer, mens de øvrige skoletyper oplevede et fald i karaktererne. Spørgsmålet er da, hvorledes PALS-pilotskolerne klarede sig i forhold til de almindelige folkeskoler og LP-skolerne, når der kontrolleres for de gennemsnitlige socioøkonomiske karakteristika ved skolerne.

I det følgende gennemgår vi resultaterne af de robuste lineære regressionsmodeller for karakterer i dansk og matematik på skoleniveau.

RESULTATER AF ÆNDRINGER I KARAKTERER FOR 9. KLASSE

Til at analysere ændringer i karakterer for afgangsklasserne anvendes robuste lineære regressionsmodeller. Resultaterne for disse statistiske modeller findes i bilag 2, bilagstabel B2.2.

Analyserne viser, at der ikke er statistisk signifikant forskel på PALS-pilotskolerne og almindelige folkeskoler i forhold til at opnå højere karakterer i dansk, når der tages højde for øvrige faktorer, der tænkes

at influere på karaktererne. Analyserne viser desuden, at karaktererne i dansk over tid stiger, mens de gennemsnitlige karakterer i matematik falder. Endvidere viser modellerne, at jo større en andel af piger, der er i skolerne, jo højere er karaktergennemsnittet i dansk. Tilsvarende gør sig gældende for antallet af søskende for afgangseleverne. Jo flere søskende afgangseleverne har, jo højere bliver karaktergennemsnittet.

Analyserne for ændringer i danskkarakterer viser, at andelen af elever, hvis mødre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, har betydning for skolens gennemsnitlige karakter i dansk. Det vil sige, at jo større andelen af mødre med en mellemlang eller lang videregående uddannelse er, jo højere bliver karaktergennemsnittet i dansk, når der samtidig kontrolleres for øvrige faktorer. Andelen af mødre med en kort eller lang videregående uddannelse påvirker den gennemsnitlige karakter i matematik for skolerne, når der kontrolleres for de øvrige faktorer, der kan influere på skolernes gennemsnitlige matematikkarakterer. Det vil sige, at jo større andelen af afgangselever, der har mødre med disse uddannelsesbaggrunde, er, jo højere bliver skolens gennemsnitlige karakterer for 9.-klasses-afgangseleverne. Andelen af fædre med en mellemlang videregående uddannelse påvirker også karaktererne i dansk i en positiv retning.

Hvad angår andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk, viser tabellen, at jo større andelen af elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund er, desto lavere er de gennemsnitlige karakterer i matematik, når der kontrolleres for de øvrige faktorer, der tænkes at påvirke skolernes gennemsnitskarakterer i matematik.

En årsag til, at der ikke findes ændringer for PALS-pilotskolerne, kan være, at implementeringen af PALS endnu ikke er afsluttet i skoleåret 2009/2010, der er skolernes andet år som PALS-pilotskole. Derfor vil PALS endnu ikke have sat sig igennem hos eleverne i 2009/2010, hvilket følgelig medfører, at man ikke kan se ændringer i afgangselevernes karakterer i dansk og matematik.

EVALUERINGSMÅL 3: ÆNDRINGER I ULOVLIGT FRAVÆR

Pjækkeri, eller ulovligt fravær, hænger ofte sammen med dårlig trivsel, som igen hænger sammen med problematisk adfærd blandt eleverne. Ulovligt fravær kan i sig selv være et udtryk for problemadfærd, såfremt

eleverne bliver væk uden grund. I vores evaluering af PALS vil en reduktion i ulovligt fravær blandt eleverne betragtes som en indikation på, at PALS virker positivt på pilotskolerne.

En indikator på positive virkninger af PALS vil derfor være, at det ulovlige fravær falder fra skoleåret 2008/2009 til skoleåret 2009/2010 for PALS-pilotskolerne sammenlignet med de øvrige skoler i kommunerne. Da pilotskolerne i skoleåret 2009/2010 begynder at anvende PALS på eleverne, forventes det, at der er en nedgang i det ulovlige fravær allerede ved andet år af implementeringen. Oplysninger om fravær er indsamlet dels via pilotskolerne selv, dels via de respektive kommuner, de tilhører. Gennem kommunerne kan indhentes kvalitetsrapporter, som opsummerer karakteristika ved skolerne i en given kommune og indeholder oplysninger om eksempelvis elevtal, elevfravær og driftsudgifter for skolerne. Kvalitetsrapporterne gør opmærksom på, at store udsving i andelen af ulovligt fravær på skolerne kan være associeret med, at der på nogle skoler er enkelte elever, der har meget højt fravær.²¹ Det har imidlertid kun været muligt at indhente oplysninger fra pilotskoler i 2 ud af 4 af PALS-pilotkommunerne om det ulovlige fravær for skoleårene 2008/2009 og 2009/2010.

For at kunne sammenligne det ulovlige fravær mellem skolerne i de to kommuner ser analysen på, hvor stor en andel det ulovlige fravær udgør af det samlede fravær for de enkelte skoler i kommunerne. Dette skyldes, at den ene af de to kommuner har opgjort andelen af det ulovlige fravær som andelen af det samlede fravær blandt eleverne. Det ulovlige fravær defineres som det fravær, eleven har, der ikke begrundes af forældrene. Det vil sige, at ekstraordinær frihed, som eksempelvis, når forældrene tager barnet fri fra skole for at tage på ferie, ikke indgår i det ulovlige fravær.

ANALYSE AF ÆNDRINGER I ULOVLIGT FRAVÆR

Tabel 6.5 viser andelen af det ulovlige fravær ud af det samlede fravær for eleverne, særskilt for PALS-pilotskoler, almindelige folkeskoler og LP-skoler samt skoleår. I forbindelse med selve analysen af ændringer i ulovligt fravær skal det understreges, at ikke alle PALS-pilotskoler indgår, som beskrevet ovenfor. Dette har den mulige implikation, at resultaterne

21. Målefejlen i vores udfaldsmål gør det sværere at finde forskelle på PALS-skolerne og de øvrige skoler i kommunerne. Det skyldes, at der vil være mere varians i selve udfaldsmålet, som kan være sværere at indfange med de forklarende faktorer. Målefejl i udfaldsmålet giver dog ikke fejl i beregningerne af de inkluderede faktorerets betydning.

kan være skæve i forhold til de øvrige PALS-pilotskoler, der blot ikke indgår i denne analyse grundet manglende oplysninger. For at tage højde for, at de skoler, der indgår i den følgende analyse, kan være forskellige fra de udeladte skoler, anvendes den tidligere præsenterede fixed effects-metode også her, hvor skoleåret 2008/2009 antages at være formålingen. Ved at anvende denne metode er det muligt at undersøge, hvor meget andelen af ulovligt fravær ændrer sig inden for skolerne.

TABEL 6.5

Andel ulovligt elevfravær ud af samlet elevfravær for PALS-pilotskoler, almindelige folkeskoler og LP-skoler. Særskilt for årene 2008/2009 og 2009/2010. Procent og antal skoler.

	2008/2009		2009/2010	
	Andel ulovligt fravær ud af totalt fravær	Antal skoler	Andel ulovligt fravær ud af totalt fravær	Antal skoler
PALS-pilotskoler	9,8	5	9,4	5
Almindelige folkeskoler	6,9	48	7,6	45
LP-skoler	7,6	10	6,8	13

Anm.: Tabellen er lavet på baggrund af oplysninger fra skolernes årlige kvalitetsrapporter. For at lave et sammenligneligt mål mellem de to kommuner anvendes andelen af ulovligt fravær ud af det totale fravær for eleverne.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af oplysninger fra kommunernes kvalitetsrapporter.

Tabellen viser, at de fem PALS-pilotskoler, der indgår i denne analyse, har en noget højere andel af ulovligt fravær end de almindelige folkeskoler og LP-skolerne. PALS-pilotskolerne havde således en andel på 9,8 pct. ulovligt fravær ud af det totale fravær for eleverne i skoleåret 2008/2009, mens de almindelige folkeskoler havde en andel på 6,9 pct. i skoleåret 2008/2009 og LP-skolerne 7,6 pct. I skoleåret 2009/2010 falder dette tal en smule for PALS-pilotskolerne og LP-skolerne, mens det stiger lidt for de almindelige folkeskoler.

For at undersøge, om der er statistiske forskelle på de tre skoletyper i forhold til ændringer i fraværsandelene, anvendes en fixed effects-model, hvor skoleåret 2008/2009 tages som formåling. Analysen af fixed effects-modellen viser, at der ikke er nogen forskel på PALS-pilotskolerne med hensyn til ændringer i andelen af ulovligt fravær set i forhold til de almindelige folkeskoler i kommunerne. LP-skolerne i kommunerne har heller ikke en statistisk signifikant ændring i andelen af ulovligt fravær ud af det samlede elevfravær på skolerne. Modellen for disse resultater findes i bilag 2, bilagstabel B2.3.

De gennemgæede analyser af evalueringsmålene viser, at der over en bred kam ikke er statistisk signifikante ændringer i antallet af elever i specialklasser, karakterer eller i andelen af ulovligt sygefravær for PALS-pilotskolerne. En del af årsagen til dette kan være, at PALS-pilotskolerne i de evaluerede år ikke har været igennem den fulde 3-årige implementering af PALS. En årsag til, at der eksempelvis ikke blev fundet ændringer i karaktererne, kan være, at afgangseleverne ikke har været inden for PALS-programmet længe nok til at have gavn af eventuelle positive virkninger af programmet. For at analysere eksempelvis virkningen af PALS på afgangselevernes karakterer kan man eventuelt følge op på de elever, der har været i PALS-programmet mere end 3 år. Dermed ville analyserne omhandle elever, der har været i programmet i længere tid end de elever, der er analyseret i dette kapitel. En sådan analyse har imidlertid ikke været mulig i denne evaluering grundet de begrænsninger ved data, der allerede er blevet beskrevet.

Dette gør sig også gældende med hensyn til det ulovlige fravær for eleverne, da man kan tænke, at eventuelle positive virkninger af PALS først vil sætte sig igennem på de her anvendte mål for de elever, der har været længere i PALS. Det vil sige, at der bør laves langtidsopfølgninger på eleverne for at undersøge, om PALS har de tilsigtede virkninger.

OPSUMMERING

De gennemgæede analyser viser, at der som sådan ikke kan spores nogen virkning af PALS på de udvalgte evalueringsmål. En forklaring på dette kan relateres til, at PALS ikke har været implementeret fuldt ud i skoleåret 2009/2010.

Analysen af antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, viser, at der ikke er forskelle på udviklingen fra 2008/2009 til 2009/2010 i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser for de tre skoletyper, herunder PALS-pilotskolerne. Dette kan til dels skyldes, at PALS ikke er fuldt implementeret i skoleåret 2009/2010 (pilotskolernes andet år), og at elever, der modtager specialundervisning i specialklasser, har nogle behov, der ikke fuldt kan dækkes inden for rammerne af PALS-programmet.

Overordnet ser det ikke ud til, at PALS som intervention påvirker afgangselevernes karakterer over den korte periode, vi har målt på. Derimod har en række andre faktorer betydning for gennemsnitskaraktererne i dansk og matematik. Andelen af piger, antallet af søskende, andelen af mødre med mellemlang eller lang videregående uddannelse og andelen af fædre med mellemlang videregående uddannelse har en positiv sammenhæng med gennemsnitskaraktererne i dansk. Modellerne viser også, at skolernes gennemsnitskarakterer i dansk generelt stiger over tid. Dette gør sig gældende for alle tre skoletyper.

Analysen af ændringer i andelen af det ulovlige fravær for eleverne på PALS-pilotskolerne viser, at der ikke er tale om et statistisk signifikant fald for PALS-pilotskolerne sammenlignet med LP-skoler og almindelige folkeskoler.

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE BLANDT ANSATTE PÅ DE 11 PILOTSKOLER

Mens forrige kapitel undersøgte indikationer på, om det faglige læringsmiljø er forbedret med PALS, vedrører dette kapitel både det sociale og faglige læringsmiljø på pilotskolerne. Med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt ansatte på de 11 PALS-pilotskoler belyses vurderinger blandt lærere, pædagoger og andre af skolernes ansatte af, hvorvidt en række forhold på skolen har ændret sig efter indførelsen af PALS. Spørgeskemaundersøgelsen undersøger skoleforhold, klasseforhold og psykosocialt arbejdsmiljø. Spørgeskemaundersøgelsen er i sin udformning inspireret af Sørli & Ogdens (2007) norske evaluering af PALS samt af amerikanske evalueringer af School Wide Positive Behavior Support-modellen (blandt andet Horner m.fl., 2004; Sugai & Horner, 2006). Desuden er spørgeskemaundersøgelsen i sin udformning inspireret af internationale undersøgelser af psykosocialt arbejdsmiljø (Pejtersen, Bjørner & Hasle, 2010). Udnyttelsen af de allerede eksisterende internationale erfaringer i forhold til at anvende spørgeskemaer i evalueringen af PALS styrker både validiteten og reliabiliteten af vores undersøgelse.

I dette kapitel vil vi gennemgå overvejelserne bag spørgeskemaundersøgelsen, det vil sige, hvem spørges om hvad, hvordan og hvorfor. Herefter vil vi gennemgå designet af selve indsamlingen af besvarelser, hvorunder indsamlingsmetode, rykkerprocedure, svarprocenter mv. behandles. Endelig gennemgås resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.

Kapitlet vil afslutningsvis rumme en opsamling af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen.

OVERVEJELSER BAG SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

I den norske evaluering af PALS (Sørli & Ogden, 2007) anvendte forskerne spørgeskemabesvarelser før og efter implementeringen af PALS som basis for deres evaluering. Spørgeskemaerne blev udfyldt af skolerne elever og lærere før og efter implementeringen af PALS og indeholdt begge gange spørgsmål om de samme forhold, nemlig trivsel, normer og læringsmiljø på henholdsvis klasse- og skoleniveau. Dermed kunne besvarelserne sammenlignes over tid. Samtidig udfyldte et antal kontrolskoler, det vil sige skoler, som ikke implementerede PALS, de samme spørgeskemaer. Dermed kunne henholdsvis elevernes og lærernes besvarelser sammenlignes med besvarelser fra elever og lærere på skoler uden PALS.

I Danmark er der ikke på samme måde indarbejdet spørgeskemabesvarelser forud for og efter implementeringen af PALS.²² Det vil sige, at vi i Danmark ikke kender udgangspunktet, hvad angår adfærd, normer og læringsmiljø på de skoler, der har implementeret PALS. Når vi har indarbejdet en spørgeskemaundersøgelse i vores evaluering, har det således været med henblik på at indhente retrospektive vurderinger. Det stiller store krav til overblik, refleksion og hukommelse at besvare retrospektive spørgeskemaundersøgelser, hvorfor vi vælger at målrette spørgeskemaundersøgelsen mod PALS-pilotskolernes ansatte frem for eleverne.

Eftersom PALS er et skoleomfattende projekt, der inkluderer *alle* ansatte og elever på skolen, vælger vi at inddrage alle ansatte på de 11 PALS-pilotskoler i undersøgelsen. Valget blev desuden truffet på baggrund af samtaler med pilotskolernes skoleledere, der opfordrede kraftigt til at inddrage alle ansatte. Vi har således formuleret spørgsmål målrettet alle ansatte, men har samtidig indarbejdet særlige spørgsmål til skolernes lærere, da disse har mest omgang med eleverne og størst indblik i elevernes læringsmiljø.

22. Der er kun indarbejdet tjeklister, som lærerne udfylder i forbindelse med implementeringen (se kapitel 5). Disse lister (Tjekliste A) omhandler imidlertid implementeringen frem for adfærd, normer og læringsmiljø.

Spørgeskemaet kan først og fremmest give os ”efter-mål”, det vil sige en indikation på, hvordan kulturen og læringsmiljøet opleves af de ansatte, *efter at* PALS er implementeret. Ideelt set skulle vi have gennemført samme spørgeskemaevaluering forud for implementeringen af PALS for dermed at have en formåling at sammenligne med. Da det ikke har været muligt, har vi i stedet spurgt retrospektivt til situationen før PALS, det vil sige, om de ansatte mener, at kultur, læringsmiljø, adfærd og trivsel er forbedret inden for de seneste 3 år. Når man anvender retrospektive spørgsmål kan det være vanskeligt at afgøre, hvorvidt eventuelle ændringer i skole- og klasse miljøet kan tilskrives PALS eller andre udviklingsforhold, hvilket må medtages som et forbehold i analyserne af spørgeskemaundersøgelsen. Samlet set mener vi imidlertid, at spørgeskemaundersøgelsen står stærkt i forhold til at kunne give et godt indblik i, hvorvidt PALS opleves virkningsfuldt på skolerne.

En overvejelse bag spørgeskemaundersøgelsen har været, hvorvidt denne skulle forløbe som en e-mail-baseret undersøgelse eller indsamles via papirskemaer udfyldt eksempelvis i skolernes lærerværelser. Sidstnævnte metode ville tilgodese de lærere, der ikke har for vane at anvende e-mail i arbejdssammenhæng og dermed kan være svære at nå ud til med en e-mail-baseret undersøgelse, men metoden ville samtidig rumme en række andre udfordringer: Når der besvares via papir, er det muligt at sætte kryds flere steder ud for samme spørgsmål, og det kan være vanskeligt at håndtere uddelingen af spørgeskemaerne, hvilket kan afstedkomme, at nogle ansatte svarer flere gange, mens andre ikke svarer, ligesom det kan tænkes, at nogle ansatte får det forkerte skema, såfremt der opereres med forskellige skemaer til henholdsvis lærere og pædagoger mv. E-mail-baserede spørgeskemaundersøgelser fjerner usikkerheder forbundet med indtastning eller indscanning af papirbesvarelser, ligesom det er ressourcemæssigt fordelagtigt, at svarene afgives direkte i evaluators system (Wright, 2005; Yun & Trumbo, 2000; Østergaard & Juhl, 2005).

Ifølge flere af PALS-pilotskolernes ledere er skolernes ansatte vant til at besvare e-mail-undersøgelser. Denne oplysning kombineret med de metode- og ressourcemæssige fordele gjorde det naturligt at anvende e-mail-baserede spørgeskemaer.

DESIGN AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Spørgeskemaundersøgelsen er forløbet som en e-mail-baseret undersøgelse blandt de 11 pilotskolers ansatte inden for perioden 26. august 2011 til 31. oktober 2011. Forud for udsendelse af spørgeskemaundersøgelsen fik de 11 skoleledere lejlighed til at se og kommentere spørgeskemaet, hvilket imidlertid ikke affødte nogen kommentarer eller ændringer.

E-mail-adresser til skolernes ansatte er udleveret via de respektive skolers ledere, som også blev taget med på råd i forhold til at fastsætte udsendelsestidspunkt, hvormed der blev taget hensyn til skoleårets opstart og særlige arrangementer på skolen. De ansatte har fået tilsendt et kortfattet spørgeskema (11-36 spørgsmål alt afhængig af anciennitet og stilling) pr. e-mail sammen med en kort beskrivelse af evalueringens relevans. Ligeledes er de ansatte blevet rykket for besvarelse via e-mail. Der er blevet sendt op til to rykkere til de ansattes e-mail-adresser.

I løbet af dataindsamlingsperioden søgte vi at højne svarprocenten ved:

- Så vidt muligt at indhente alle ansattes e-mail-adresser (maksimere antallet af mulige respondenter). Imidlertid havde ikke alle skoler en e-mail-adresse på alle ansatte
- At gøre spørgeskemaet kort og dermed hurtigt at besvare
- At formulere en klar introduktion til spørgeskemaundersøgelsen
- At udsende et passende antal rykkere
- At have talt med skolelederne forud for udsendelse, således at timingen for udsendelse var så optimal som muligt, og skolelederne havde mulighed for at opfordre de ansatte til at deltage i undersøgelsen.

SPØRGESKEMAETS UDFORMNING

Skolernes ansatte har svaret på spørgsmål om blandt andet elevernes engagement og deltagelse, deres indbyrdes adfærd over for henholdsvis hinanden og de ansatte, stemningen på skolen som helhed samt en række mål for de ansattes trivsel. Lærerne har fået supplerende spørgsmål vedrørende stemningen i klasseværelset, arbejdsro i timerne, elevernes evne til at samarbejde og udvise respekt over for hinanden og læreren mv.

Udarbejdelsen af spørgeskemaet har været inspireret af flere kilder, blandt andet det anvendte spørgeskema i Sørlie og Ogdens (2007) norske evaluering af PALS.

Spørgeskemaet kan deles tematisk op i følgende (spørgeskemaet findes som bilag 3 bagest i evalueringen):

- *Klassemiljøet*, det vil sige læringsmiljøet og stemningen i klassen, om der er arbejdsro/uro i timerne, positiv/negativ interaktion mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes mv.
- *Skolemiljøet*, det vil sige stemningen på skolen, elevernes adfærd generelt på skolen, over for hinanden og over for skolens personale mv.

Endvidere er spørgeskemaet i sin udformning baseret på validerede og internationalt anerkendte spørgsmål med hensyn til at afdække psykosocialt arbejdsmiljø (Pejtersen, Bjørner & Hasle, 2010), idet vi samtidig ønskede at belyse:

- *Lærernes arbejdsmiljø*, det vil sige deres oplevelse af autonomi, indflydelse og kollegial støtte i forhold til deres arbejde.

En del spørgsmål har vi oversat til dansk og tilpasset evalueringen, samtidig med at vi også har inddraget andre spørgsmål. Når vi ikke har anvendt det norske spørgeskema i sin fulde version, skyldes det blandt andet evalueringernes forskellige udgangspunkt. Mens den norske evaluering var baseret på et kvasi-eksperimentelt design med en før- og eftermåling, er denne evaluering alene baseret på en eftermåling af 11 ikke-tilfældigt udvalgte PALS-pilotskoler, som også beskrevet ovenfor. Temaerne i spørgeskemaet relaterer sig til PALS-programmets henholdsvis ”universelle sigte” (hele skolen) og ”individuelle sigte” (elever med adfærdsproblemer). Samtidig er spørgeskemaet opdelt i henholdsvis skolemiljø- og klassemiljø-spørgsmål for dermed at gøre det muligt at give samme spørgeskema til alle ansatte på skolerne. Således har lærere skullet besvare alle spørgeskemaets spørgsmål, mens det resterende personale på skolerne kun blev bedt om at besvare spørgsmål vedrørende skolemiljø og psykosocialt arbejdsmiljø.

SVARPROCENT FOR SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Tabel 7.1 giver et overblik over antallet af mulige deltagere fra de 11 PALS-pilotskoler i spørgeskemaundersøgelsen. Med mulige deltagere menes ansatte, for hvem vi har modtaget en e-mail-adresse. Samlet set har skolerne opgivet 530 e-mail-adresser, hvoraf 60 imidlertid viste sig ugyldige, enten fordi e-mail-adressen tilhørte en tidligere ansat, eller fordi e-mail-adressen i sin angivne form indeholdt fejl. Således har der reelt set været 470 mulige deltagere i e-mail-undersøgelsen.

TABEL 7.1

Spørgeskemaundersøgelsens repræsentativitet på de 11 PALS-pilotskoler. Antal e-mail-adresser og vurderet repræsentativitet.

PALS-pilotskole	Antal e-mail-adr. modtaget fra skolen	Repræsentativitet
1	124	Høj
2	76	Høj
3	28	Høj
4	21	Middel
5	45	Høj
6	10	Høj
7	45	Middel
8	14	Høj
9	45	Middel
10	72	Middel
11	50	Lav
I alt	530	
Heraf gyldige	470	Middel

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

Som det fremgår af tabellens midterste kolonne, har nogle skoler oplyst mange e-mail-adresser (fx har skole 1 oplyst 124 e-mail-adresser til brug for spørgeskemaundersøgelsen), mens andre skoler har oplyst få e-mail-adresser (fx har skole 8 kun oplyst 14). Det hænger naturligvis sammen med antallet af ansatte på skolerne. Men yderligere hænger det sammen med, i hvor vid udstrækning skolerne rent faktisk har en e-mail-adresse for hver af deres ansatte. Den sidste kolonne i tabellen illustrerer vores vurdering af, hvorvidt skolerne har oplyst en e-mail-adresse på tilnærmelsesvis alle ansatte (høj repræsentativitet), eller omvendt, om skolerne har oplyst relativt få e-mail-adresser set i forhold til antallet af ansatte på skolen (lav repræsentativitet).

Oplysninger om antallet af ansatte på skolerne fremgår af skolerne hjemmesider, men kan naturligvis være mere eller mindre opdate-

rede. I flere tilfælde er oplysninger om antallet af ansatte på skolerne yderligere fremgået af det materiale, vi har modtaget fra skolerne selv. I tabellen er repræsentativiteten for hver skole angivet som ”høj”, såfremt det vurderes, at der er oplyst en e-mail-adresse for minimum 75 pct. af de ansatte, som ”middel”, såfremt det vurderes, at der er oplyst en e-mail-adresse for 60-74 pct. af de ansatte, og som ”lav”, såfremt det vurderes, at der er oplyst en e-mail-adresse for færre end 60 pct. af de ansatte. Det skal bemærkes, at vi ikke har haft kendskab til det helt nøjagtige antal ansatte for hver skole på tidspunktet, hvor undersøgelsen blev sat i gang, hvorfor der er tale om vurderinger (og ikke nøjagtige procentangivelser).

Tabel 7.2 giver et overblik over svarprocenten og procentgrundlaget.

TABEL 7.2

Oversigt over årsager til frafald og svarprocent. Procent og procentgrundlag.

	Procent af gyldige mails	Procentgrundlag
Ønsker ikke at deltage	2	9
Ufuldstændige besvarelser	0	2
Ubesvarede	35	164
Fulde besvarelser (svarprocent blandt gyldige mails)	63	295
Svar blandt gyldige mails	100	470

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotkolernes personale.

Som det fremgår af tabellen, drejer det sig om få ansatte (ni personer), som ikke har ønsket at deltage i undersøgelsen, mens blot to ansatte har afgivet en ufuldstændig og dermed ubrugelig besvarelse. Forskellen på ufuldstændige og fuldstændige besvarelser er, at de to ufuldstændige besvarelser kun er udfyldt på de første fire baggrundsspørgsmål (køn, alder, stilling og anciennitet), mens der i de fulde besvarelser tilnærmelsesvist er svaret på alle spørgsmål.

Generelt har deltagerne i undersøgelsen afgivet konsistente besvarelser, og omtrent hver tredje deltager har afgivet kvalitative svar ud over de standardiserede afkrydsningssvar i spørgeskemaet. De kvalitative kommentarer vil blive præsenteret senere i kapitlet.

Tabel 7.2 viser, at spørgeskemaundersøgelsen har en svarprocent på 63 pct. Svarprocenten skal ses i forhold til, at det generelt er vanskeligt at opnå høje svarprocenter i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser blandt ansatte på skoler. I en undersøgelse af ledelse på folkeskoler

opnåede Pedersen m.fl. (2011) en svarprocent på 52 pct. blandt skolelærere, og i Klausen, Michelsen & Nielsens (2010) undersøgelse blandt kommunale institutionsledere opnåedes en svarprocent på 54 pct., på trods af at spørgeskemaet dels var meget kort, dels blev udarbejdet i samarbejde med Kommunaldirektørforeningen – og således med de involverede kommuners aktive medvirken.

En middelhøj svarprocent som den, vi har opnået i dette tilfælde, er ikke i sig selv problematisk. Problemet er, at en middelhøj svarprocent øger risikoen for, at de svar, man får, ikke er repræsentative for den gruppe, man ønsker at vide noget om. Ofte kan man tage højde for problematikken ved at udarbejde en bortfaldsanalyse, der kan vise, om deltagerne afviger fra stikprøven i sin helhed. Det har ikke været muligt i denne sammenhæng, da vi ikke kender fordelingen på køn, alder mv. blandt samtlige ansatte på de 11 PALS-pilotskoler. Derfor havde en optimal svarprocent ligget højere, gerne på 75-80 pct., hvormed deltagerne med større sandsynlighed havde været repræsentative for alle ansatte på PALS-pilotskolerne (Yun & Trumbo, 2000). Som vi skal se i det følgende afsnit, er der imidlertid belæg for at konkludere, at deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen er repræsentative, hvad angår visse karakteristika (alder, køn, anciennitet), set i forhold til ansatte på danske folkeskoler generelt set.

RESULTATER AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Indledningsvis vil vi gennemgå en række deskriptive resultater af spørgeskemaundersøgelsen (stilling, alder, køn og anciennitet). Dernæst vil vi gennemgå resultaterne ud fra de temaer, som spørgeskemaet har været bygget op omkring: klasse miljø, skolemiljø og lærernes arbejdsmiljø.

Tabel 7.3 giver en oversigt over de ansattes baggrundskarakteristika.

Lærere har afgivet 63 pct. af det samlede antal besvarelser, mens 29 pct. af besvarelserne er afgivet af pædagoger, og de resterende 8 pct. er afgivet af administrativt eller andet personale. Fordelingen mellem stillingsbetegnelserne svarer nogenlunde til den reelle fordeling på skolerne, jf. skolernes hjemmesider. Kigger vi derimod på fordelingen på landsplan og regionalt plan, hvor godt 80 pct. af danske folkeskolelærere er lærere, og blot 6 pct. er pædagoger (jf. Undervisningsministeriets databank,

www.uvm.dk), kan vi konstatere, at vores spørgeskemaundersøgelser er overrepræsenteret af pædagoger. Da vi kan kontrollere for stilling i vores analyser, er fordelingen imidlertid ganske ubetydelig. Ser vi på kønsfordelingen blandt deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen, udgør 31 pct. mænd og 69 pct. kvinder, hvilket stemmer fuldkommen overens med fordelingen på folkeskoler på både landsplan og regionalt niveau. Samme konklusion kan vi drage, hvad angår aldersfordelingen, hvor fordelingen på landsplan ligger på 8 pct. under 30 år, 29 pct. mellem 31-40 år, 24 pct. mellem 41-50 år og 30 pct. mellem 51-60 år, hvilket svarer til fordelingen blandt deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen.

I det følgende gennemgår vi resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.

TABEL 7.3

Pilotskolernes personale fordelt efter baggrundsoplysninger. Procent og procentgrundlag.

	Procent	Procentgrundlag
<i>Stilling</i>		
Lærer	63	186
Pædagog	29	86
Øvrigt personale ¹	8	23
I alt	100	295
<i>Alder</i>		
Under 30 år	8	24
30-40 år	31	90
41-50 år	24	71
51-60 år	30	88
61-70 år	7	22
I alt	100	295
<i>Køn</i>		
Mand	31	90
Kvinde	69	205
I alt	100	295
<i>Anciennitet</i>		
Under 2 år	6	18
2-3 år	13	37
4-10 år	33	97
Mere end 10 år	48	143
I alt	100	295

1. Det kunne have været interessant også at inddrage stillingskategorien "ledelse", men vi har fravalgt at operere med denne stillingsbetegnelse i undersøgelsen af anonymitetshensyn.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

SKOLEMILJØET

I det følgende vil vi gennemgå resultater vedrørende ”skolemiljøet”. Skolemiljøet er afdækket ved hjælp af 11 spørgsmål om, hvorvidt en række forhold har ændret sig i de seneste 3 år. Som vi skal se (tabel 7.4), har de ansatte på PALS-pilotskolerne i vid udstrækning givet positive besvarelser omkring udviklingen af skolens miljø efter implementeringen af PALS.

TABEL 7.4

Ansatte på PALS-pilotskolerne fordelt efter deres vurdering af ændringen de seneste 3 år af en række forhold vedrørende skolemiljøet. Procent og procentgrundlag.

	Klart bedre	Bedre	Uændret	Værre	Klart værre	Procentgrundlag
Eleverne tager mere hensyn til hinanden	13	68	19		0	275
Ansatte bedre til at håndtere vanskelige elever	18	68	13	1	0	275
Færre skænderier/konflikter blandt ... eleverne	10	55	36		0	273
... elever og ansatte	14	60	26		0	273
... de ansatte	6	29	64	1	0	270
Elevernes adfærd over for ansatte forbedret	11	62	27		0	274
Ansatte udsat for færre trusler om vold fra eleverne	8	32	59	1	0	270
Færre slåskampe blandt eleverne	9	52	39		0	270
Ansatte bedre til at samarbejde indbyrdes	14	49	36	1	0	275
Elevernes adfærd over for hinanden forbedret	12	61	26		0	273
Fælles retningslinjer ift. at håndtere problemadfærd	49	45	6		0	276

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

Det er bemærkelsesværdigt, at stort set alle besvarelser på spørgsmål om skolemiljøet er positive eller neutrale. Kun på 4 ud af 11 spørgsmål er der en enkelt procent af deltagerne, der svarer, at de givne forhold er forværrede.

Mest markant forbedring har de ansatte i undersøgelsen angivet på spørgsmålet vedrørende fælles retningslinjer for, hvordan problemadfærd skal håndteres. Hele 94 pct. af de ansatte mener, at dette forhold er forbedret. Desuden synes det især at være elevernes hensyntagen over

for hinanden, der er forbedret, samt de ansattes evner i forhold til at håndtere vanskelige elever. Der er imidlertid også en del, der svarer, at forholdene er uændrede. Det drejer sig især om antallet af trusler om vold fra eleverne, som 59 pct. mener, er et forhold, der er uændret. Desuden drejer det sig om graden af skænderier og konflikter blandt ansatte, som 64 pct. mener, er uændret, og endelig gælder det i mindre udstrækning omfanget af slåskampe blandt eleverne samt de ansattes indbyrdes samarbejde, som henholdsvis 39 og 36 pct. mener, er uændret.

Vedrørende de to sidstnævnte forhold, slåskampe blandt elever og ansattes indbyrdes samarbejde, skal det imidlertid bemærkes, at det fortsat er størstedelen af de ansatte, der vurderer, at forholdene har forbedret sig.

En mulig forklaring på, at få forhold ifølge en stor del af de ansatte ikke er forbedret, kan være, at forholdene før PALS ikke var dårlige, og at forbedringspotentialet dermed har været meget lille. De kvalitative kommentarer fra de ansatte i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen underbygger denne antagelse, idet flere netop forklarer deres ”neutrale” tilgang til spørgsmålene med, at de hverken nu eller før PALS har oplevet problemer med samarbejdet med øvrige ansatte, trusler fra elever osv. De kvalitative svar vil blive gennemgået særskilt sidst i kapitlet.

Ved at udregne et gennemsnit af besvarelserne på de 11 spørgsmål omhandlende skolemiljøet viser det sig, at der gennemsnitligt er 67 pct. af de ansatte, som vurderer, at skolemiljøet er forbedret, 32 pct., som vurderer, at skolemiljøet er uændret, og en meget lille andel, nemlig 1 pct., oplever gennemsnitligt set, at skolemiljøet gennem de seneste 3 år er forværret. Der er imidlertid stor forskel på vurderinger af skolemiljøspørgsmålene alt efter stillingsbetegnelse. Således er læreres vurdering i noget mindre udstrækning positiv, end det er tilfældet for pædagoger og det øvrige personale på skolerne.

Tabel 7.5 illustrerer den forskel, der er på den samlede gennemsnitlige vurdering af, hvorvidt der er sket en forbedring i skolemiljøet, fordelt på stillingskategori.

Der er ikke på samme måde forskel på besvarelserne i forhold til de ansattes alder, køn og anciennitet. Hvad angår alder og anciennitet, viser der sig slet ingen signifikante forskelle på besvarelserne vedrørende skolemiljøet, og hvad angår køn, viser der sig kun at være signifikant forskel på besvarelserne på et enkelt spørgsmål. Det drejer sig om spørgsmålet om, hvorvidt der er færre slåskampe blandt eleverne efter PALS,

hvilket de kvindelige ansatte er mere tilbøjelige til at bekræfte end mændene. Der er imidlertid stor forskel skolerne imellem, hvad angår deres vurderinger af skolemiljøet efter PALS, hvilket vil blive beskrevet senere i kapitlet.

TABEL 7.5

Samlet indeks for vurderinger vedrørende skolemiljøet blandt ansatte på PALS-pilotskolerne. Procent og procentgrundlag.

Samlet indeks for forbedret skolemiljø	Lærere	Pædagoger	Andet personale	Total
Bedre eller klart bedre	62	73	87	67
Uændret	38	26	13	32
Værre eller klart værre	1	1	0	1
Procentgrundlag	171	76	13	260

Anm.: Det totale antal deltagere i spørgeskemaundersøgelsen er 295, men det er ikke alle deltagere, der har besvaret alle de spørgsmål, de er blevet stillet. Desuden er de 18 deltagere, der er nyansatte på den pågældende skole, blevet ledt uden om spørgsmålene. Indekset (gennemsnittet) er dannet på baggrund af de deltagere, der har besvaret alle 11 spørgsmål vedrørende skolemiljøet. En χ^2 -test viser, at der er signifikant forskel på grupperne på et 1-procents-niveau ($p < 0,001$).

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

KLASSEMILJØET

På de følgende sider skal vi se nærmere på ”klassemiljøet”. Vurderingerne af klassemiljøet er langt overvejende positive, samtidig med at der er bemærkelsesværdigt få negative svar. Kun på halvdelen af spørgsmålene har en 1 eller 2 pct. angivet, at det pågældende forhold er forværret, mens helt op til 73 pct. har tilkendegivet en positiv udvikling. En stor andel har imidlertid angivet, at forholdene er uændrede (mellem 27 og 80 pct., alt efter hvilket spørgsmål der kigges på). Men det overordnede billede, der tegner sig, er en positiv vurdering i forhold til, om en række klassemiljøforhold er forbedret siden implementeringen af PALS. Det er kun skolens lærere, der er blevet bedt om at tage stilling til spørgsmålene om klassemiljøet.

Temaet er afdækket ved hjælp af 16 spørgsmål. Tabel 7.6 gengiver besvarelserne på de 16 spørgsmål, der tilsammen belyser klassemiljøet.

Som det fremgår af tabellen, er det især elevernes adfærd over for hinanden samt læringsmiljøet samlet set, der har forbedret sig inden for de seneste 3 år (73 pct. af lærerne har angivet forbedring på disse punkter). Også elevernes evne til at gøre, som de bliver bedt om, samt tilstedeværelsen af arbejdsro i timerne er forhold, der har forbedret sig væsentligt i positiv retning. Ulovligt fravær, motivation for undervisnin-

gen samt evne til at modtage kritik er alle forhold, som lærerne overvejende svarer ikke har ændret sig væsentligt.

TABEL 7.6

Ansatte på PALS-pilotskolerne fordelt efter deres vurdering af ændringen de seneste 3 år af en række forhold vedrørende klassemiljøet. Procent og procentgrundlag.

	Klart bedre	Bedre	Uændret	Værre	Klart værre	Procentgrundlag
Elevernes adfærd over for hinanden	11	62	27		0	177
Elevernes adfærd over for lærerne	12	50	38		0	177
Mindre forstyrrende snak i timerne	10	52	38		0	177
Eleverne har mindre ulovligt fravær	3	16	80	1	0	177
Mindre uro og støj i timerne	9	55	36		0	177
Færre afbrydelser i timerne	7	50	42	1	0	177
Eleverne er mere motiverede for undervisningen	3	30	66	1	0	177
Elevernes evne til at ignorere andre elevers forstyrrelser	4	37	57	2	0	177
Bedre arbejdsro i timerne	6	57	37		0	177
Eleverne bedre til at gøre, hvad de bliver bedt om	12	56	32		0	177
Eleverne bedre til at modtage kritik	3	30	66	1	0	177
Eleverne bedre til at følge instruktioner	7	51	42		0	177
Elever og lærere kommer bedre ud af det med hinanden	13	45	41	1	0	176
Eleverne bedre til at samarbejde	6	38	55	1	0	176
Eleverne mere engagerede i undervisningen	3	29	66	1	0	173
Læringsmiljøet alt i alt	9	64	27		0	176

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

Ved at udregne et gennemsnit af besvarelserne på de 16 spørgsmål omhandlede klassemiljøet viser det sig, at 52 pct. af lærerne mener, at klassemiljøet alt i alt er blevet bedre eller meget bedre, 47 pct. mener, at det er uændret, og 1 pct. mener, at klassemiljøet er forværret over de seneste 3 år, vurderet på et gennemsnit af deres besvarelser om klassemiljøet (tabel 7.7).

TABEL 7.7

Samlet indeks for vurderinger vedrørende klassemiljøet blandt lærere på PALS-pilotskolerne. Procent og procentgrundlag.

Samlet indeks for forbedret klassemiljø	Procent
Bedre eller klart bedre	52
Uændret	47
Værre eller klart værre	1
Procentgrundlag	173

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

Kigger vi på, om der er forskelle på lærernes besvarelser set i forhold til deres køn, alder og anciennitet, finder vi, ligesom for skolemiljøet, ganske få forskelle. Hvad angår forskelle set i forhold til lærernes køn, viser det sig, at kvindelige lærere er en anelse mere tilbøjelige til at angive, at eleverne dels er blevet bedre til at gøre, hvad de bliver bedt om, dels er blevet bedre til at følge instruktioner fra læreren. Hvad angår forskelle set i forhold til lærernes anciennitet på skolen, viser det sig, at lærere, der har været ansat i færre end 10 år, er mere tilbøjelige til at angive en forbedring på spørgsmålet om, hvorvidt skolens ansatte er blevet bedre til at samarbejde indbyrdes, end ansatte, der har været på skolen i mere end 10 år. Der er ingen forskelle på besvarelserne omkring klassemiljøet set i forhold til lærernes alder. Som det også var tilfældet i forbindelse med spørgsmålene omkring skolemiljøet, er der også i relation til klassemiljøet imidlertid stor forskel på besvarelserne skolerne imellem, hvilket gennemgås nedenfor.

FORSKELLE SKOLER OG KOMMUNER IMELLEM

Et par af pilotskolerne skiller sig ud ved deres særdeles positive besvarelser, især hvad angår klassemiljøet, men også skolemiljøet. Heriblandt en mindre skole (under 200 elever), som ikke tilbyder undervisning for afgangsklasser, hvilket kan tænkes at være en del af forklaringen på de yderst positive tilkendegivelser. PALS er, som nævnt indledningsvis, oprindeligt udviklet til de yngre klassetrin, og således kan det tænkes vanskeligere at overføre til de ældste klassetrin, hvilket kan have påvirket oplevelsen med PALS på skolerne. Generelt ser det ud til, at de mindre skoler og skoler uden (mange) afgangsklasser er mere positive i deres bedømmelse af PALS' mulige forbedringer af især skolens klassemiljø.

Samtidig er der få skoler, der skiller sig ud ved at have angivet relativt set meget få ændringer i både skole- og klassemiljø efter indførel-

sen af PALS. Skolerne er større målt på elevtal og ligger ikke i samme kommune. Fra disse skoler, der relativt set vurderer virkningen af PALS som værende begrænset, fremgår af de åbne besvarelser i spørgeskemaet, at årsagen er, at man har svært ved at opretholde entusiasmen, men også, at man ikke så et forbedringspotentiale fra start (der var ingen problemer førhen, og der er ingen problemer i dag). Der er ikke på samme måde forklaringer at finde i de åbne besvarelser i forhold til skolerne med særligt positive vurderinger af forbedringerne efter PALS.

Kigger vi nærmere på, hvilke konkrete spørgsmål der er besvaret signifikant forskelligt skolerne imellem, er det i forbindelse med skolemiljøet især spørgsmål, der vedrører elevernes opførsel over for hinanden og over for lærerne, som opnår forskellige vurderinger. Spørgsmål vedrørende ansattes evner til at håndtere vanskelige elever og til at samarbejde og have fælles retningslinjer er besvaret relativt ens skolerne imellem. I forbindelse med klassemiljøet kan der ikke på samme måde peges på en overordnet kategori af spørgsmål, der er besvaret signifikant forskelligt skolerne imellem. Det kan fremhæves, at 6 ud af 16 spørgsmål er besvaret signifikant forskelligt skolerne imellem, og at eksempler på spørgsmålene er, om der er mindre forstyrrende snak i timerne, om elevernes adfærd over for hinanden er forbedret, om eleverne er blevet bedre til at modtage kritik, og om de er blevet bedre til at samarbejde. Derimod er der ingen signifikante forskelle på spørgsmål vedrørende ulovligt fravær, elevernes evne til at følge instrukser og gøre, hvad de bliver bedt om, eller deres engagement og motivation for undervisningen.

Endvidere tyder resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen på, at der er variationer i forhold til oplevelsen af, hvorvidt PALS har betydet forbedringer på klasse- og skolemiljø i forhold til, hvilken kommune skolen tilhører. Men resultatet er ikke kontrolleret for en række relevante oplysninger, såsom socioøkonomiske forskelle, elevantal samt elev- og lærersammensætning, hvorfor det ikke på basis af denne spørgeskemaundersøgelse kan konkluderes, at kommunen i sig selv har betydning for PALS.

Sammenholder vi spørgeskemabesvarelserne fra de enkelte skoler med skolernes selvudfyldte tjeklister vedrørende implementeringsgraden af PALS, ses der et tydeligt sammenfald (intuitivt, det vil sige ikke testbart). Skoler, der har tilkendegivet en høj implementeringsgrad af PALS-programmet, har samtidig svaret positivt på spørgsmålene vedrørende forbedringer af skole- og klassemiljøet i spørgeskemaundersøgel-

sen. Resultatet er ikke overraskende, men alligevel værd at bemærke, da resultatet understreger betydningen af, at PALS implementeres grundigt og konstant vedligeholdes som grundlag for skolen.

Der kan tænkes at være flere forklaringer på, at skolerne vurderer skole- og klassemiljøet forskelligt efter PALS. Forbedringspotentiale for PALS, elevsammensætning, skolestørrelse, samt hvorvidt skolen har afgangsklasser eller ej, kan alt sammen tænkes at have betydning for de ansattes oplevelse af ændringer eller fravær af ændringer efter PALS. I forhold til de yderst begrænsede oplysninger vi har om skolernes problemtyngde (indhentet fra blandt andet samtaler med skoleledere og skolernes kvalitetsrapporter) sammenholdt med de ansattes spørgeskema-besvarelser, er der ikke umiddelbart noget, der tyder på nogen sammenhæng mellem problemtyngde og oplevede forbedringer eller manglen på samme efter PALS. Da denne evaluering kun omhandler de 11 pilotskoler, er det ikke muligt at sige noget om, hvordan skolestørrelse, elevsammensætning og afgangsklasser på skolen har betydning for PALS' virkning.

PSYKOSOCIALT ARBEJDSMILJØ

Foruden at have til formål at forbedre læringsmiljøet i klasserne samt skolemiljøet i sin helhed har PALS endvidere til hensigt at forbedre trivslen blandt personalet på skolerne. I spørgeskemaundersøgelsen har vi således spurgt til eventuelle forbedringer i arbejdsmiljø og trivsel blandt de ansatte efter PALS. Resultaterne af besvarelserne på dette område fremgår af tabel 7.8.

De ansatte svarer overordnet, at en række forhold vedrørende det psykosociale arbejdsmiljø enten har forbedret sig eller er forblevet uændret inden for de seneste 3 år. Mest positivt har de ansatte besvaret spørgsmålet om, hvorvidt ”det alt i alt er blevet en bedre arbejdsplads”, hvilket 58 pct. mener, gør sig gældende, mens de øvrige spørgsmål hyppigst er besvaret med ”uændret”; mellem 58 og 72 pct. har angivet, at forholdene vedrørende psykosocialt arbejdsmiljø er uændret. Ser vi på de negative besvarelser, er det især besvarelserne på spørgsmålene vedrørende ”indflydelse på dit arbejde” og ”arbejdspres”, der springer i øjnene i kraft af de forholdsvis mange negative besvarelser. Her har henholdsvis 17 og 26 pct. angivet forværring (det vil sige mindre indflydelse og mere arbejdspres) inden for de seneste 3 år.

TABEL 7.8

Ansatte på PALS-pilotskolerne fordelt efter deres vurdering af ændringen de seneste 3 år af en række forhold vedrørende psykosocialt arbejdsmiljø. Procent og procentgrundlag.

Er følgende forhold blevet ændret i de seneste 3 år:	Klart bedre	Bedre	Uændret	Værre	Klart værre	Procentgrundlag
Har du fået mere indflydelse på dit arbejde?	4	19	66	17	0	278
Er dit arbejdspress faldet?	2	14	58	24	2	276
Får du bedre hjælp og støtte fra kollegaerne?	7	33	59	1	0	276
Får du bedre hjælp og støtte fra din nærmeste ledelse?	5	24	67	3	1	275
Får du bedre information om ændringer og fremtidsplaner for din arbejdsplads?	2	22	72	4	0	273
Er det alt i alt blevet en bedre arbejdsplads?	9	49	37	4	0	274

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

Ser vi på fordelingen af besvarelserne om psykosocialt arbejdsmiljø i forhold til køn, alder og anciennitet, er der stort set ingen signifikante forskelle. Kun på et enkelt spørgsmål, ”får du bedre hjælp og støtte fra din nærmeste ledelse”, er der en signifikant forskellighed ($p = 0,03$) på den måde, at de 30-50-årige i højere grad end de øvrige aldersgrupper vurderer, at forholdet er forbedret efter PALS.

NYANSATTE

Ansatte, der har været på skolerne i mindre end 2 år, er blevet stillet en særlig række spørgsmål. Det drejer sig om i alt 18 ansatte, og deres besvarelser fremgår af tabel 7.9.

De nyansatte trives alle godt i deres arbejde på PALS-pilotskolerne, og alle er de enige om, at ansatte på skolerne er gode til at håndtere vanskelige elever. En stor del angiver (94 pct.), at eleverne tager hensyn til hinanden, og kun relativt få (11 pct.) er uenige i, at der er en positiv stemning på skolen. Samtidig er relativt få (11 pct.) uenige i, at skolens ansatte er gode til at samarbejde, og relativt få (17 pct.) er uenige i, at omfanget af skænderier og konflikter mellem eleverne er lille. De nyansatte er endvidere blevet bedt om at svare på, hvilke personer på skolen der satte dem ind i PALS i forbindelse med ansættelsen på skolen. De nyansatte kunne afgive flere svarmuligheder, og de fleste har svaret, at minimum to parter på skolen, fx PALS-vejlederen og en lærerkollega,

har sat dem ind i PALS i forbindelse med ansættelsen. Der er imidlertid også få, der angiver, at ingen eller blot en enkelt kollega har sat dem ind i PALS. Samlet set svarer 65 pct. af de nyansatte bekræftende på spørgsmålet om, hvorvidt en lærerkollega har sat dem ind i PALS, 53 pct. svarer bekræftende på, at en PALS-vejleder har sat dem ind i PALS, 41 pct. angiver skolens ledelse som den primære kilde til at opnå viden om PALS, 35 pct. angiver PALS-teamet på skolen, og endelig svarer 18 pct., at andre på skolen end de nævnte har sat dem ind i PALS i forbindelse med deres ansættelse.

TABEL 7.9

Nyansatte på PALS-pilotskolerne fordelt efter, i hvilken grad de er enige i en række udsagn. Procent og procentgrundlag.

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn:	Helt enig	Delvist enig	Delvist uenig	Helt uenig	Procentgrundlag
Der er en positiv stemning på skolen	56	33	11	0	18
Eleverne tager hensyn til hinanden	22	72	6	0	18
Skolens ansatte er gode til at samarbejde	33	50	11	6	18
Der er få skænderier og konflikter mellem eleverne	33	44	17	6	18
Skolens ansatte er gode til at håndtere vanskelige elever	39	61	0	0	18
Jeg trives godt i mit arbejde på skolen	78	22	0	0	18
PALS burde implementeres på alle skoler i Danmark	22	50	22	6	18

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt pilotskolernes personale.

KVALITATIVE KOMMENTARER

Spørgeskemaundersøgelsen gav desuden plads til kvalitative kommentarer, hvilket knap en tredjedel af deltagerne har benyttet sig af.

En stor del af kommentarerne går ud på at forklare, hvorfor de ikke oplever de store ændringer efter PALS på udvalgte områder. Det hænger typisk sammen med, at de ansatte allerede før PALS oplevede eleverne som sociale, lydhøre og åbne over for læring. Andre forklarer den begrænsede oplevede effekt af PALS med, at de primært arbejder med elever i specialklasser, som i forvejen havde en stram struktur og faste regler, eller at de oplever enorme forskelle på, hvorvidt PALS virker iblandt ”deres” klasser, hvorfor de gennemsnitligt ingen eller få forbedringer ser.

En næsten lige så stor del af kommentarerne fra ansatte på pilot-skoler tildeler PALS ros og æren for et forbedret undervisningsmiljø. Mange skriver, at PALS' potentialer varierer fra klasse til klasse, men at PALS overordnet har betydet en markant forbedring af undervisningsmiljøet og stemningen blandt både elever og ansatte i øvrigt. Nogle beretter om bedre arbejdsmiljø og højere grad af "fælles fodslag", mens andre vægter, at eleverne er bedre til at hjælpe hinanden og til at holde ro i timerne. Endnu andre understreger, at PALS først og fremmest har været et brugbart redskab for de ansatte selv i deres undervisning og pædagogik.

Der er imidlertid også en anseelig del af kommentarerne, der er negativt stemte over for PALS. Blandt andet henvises der til, at PALS ikke virker for de ældste klasser i udskolingen, at ikke alle elever kerer sig om belønningskortene, at PALS har betydet mere arbejde for de ansatte (blandt andet tillæring og vedligeholdelse af nye praksisser), og at de få ansatte, der ikke bifalder PALS, fryses ude af fællesskabet. Nogle stykker kommenterer endvidere, at de er skuffede over udbyttet af PALS, som de havde forventet ville være større.

Mens nogle ansatte på pilot-skolerne bemærker, at det især er de elever, der ikke er i alvorlige adfærdsvanskeligheder eller er i risiko for at komme i alvorlige adfærdsvanskeligheder, der har haft gavn af at vide, hvilken adfærd der forventes af dem, bemærker andre omvendt, at det særligt er interventionerne rettet mod de elever, der er i alvorlige adfærdsvanskeligheder, der er gavnlige. Entydigheden er større i kommentarerne omkring henholdsvis ind- og udskolingsbørn, som allerede nævnt, hvor det tilsyneladende er de mindre klasser (indskolingen), der er modtagelige over for og har gavn af PALS. Dette kan indikere, at der er nogle særlige problematikker, der relaterer sig til udskolings eleverne, som ikke er hos indskolings eleverne.

RESULTATER FRA SKOLERNES EGNE INTERNE EVALUERINGER

Foruden at deltage i vores spørgeskemaundersøgelse har flere af skolerne evalueret PALS internt som redskab til at skabe bedre læringsmiljøer. Da PALS stadig er forholdsvist nyt i Danmark, er evalueringsmaterialet ikke stort nok til, at man kan vurdere resultater på baggrund af de interne eva-

lueringer, men overordnet konkluderer skolernes evalueringer, at PALS viser positive resultater. Blandt andet konkluderer en pædagogisk leder, som er ansvarlig for skoleudviklingen på flere PALS-pilotskoler, at skolerne gennemgår en meget markant positiv udvikling, og at stemningen og adfærden på hele skolen ændres væsentligt. Desuden tyder skolernes egne evalueringer på, at antallet af elevhenvisninger til specialundervisning er faldende. Også flere af PALS-pilotskolernes SFO'er beretter om oplevelsen af roligere børn, der indbyrdes udtrykker glæde ved PALS og ved det faktum, at regler og retningslinjer er klart definerede og accepterede af alle. Det betyder blandt andet færre drillerier og bedre inklusion børnene imellem.

Desuden er det en gennemgående konklusion i flere af skolernes interne evalueringer, at skolens ansatte har opnået større arbejdsglæde, fælles forventninger og større fællesskab forskellige personalegrupper imellem. Nogle skoler lægger imidlertid ikke skjul på, at det samtidig har været en stor udfordring at tage PALS til sig og udføre programmet på en autentisk, konsistent og optimal måde. Hertil kunne det tilføjes, at en fremtidig stor udfordring vil være at fastholde og vedligeholde PALS, også trods personaleskift og nye elever.

OPSAMLLENDE KONKLUSION PÅ SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Spørgeskemaundersøgelsen belyser vurderinger blandt pilotskolernes ansatte af, hvorvidt en række forhold på skolen har ændret sig efter implementeringen af PALS. Overordnet undersøger spørgeskemaundersøgelsen skoleforhold, klasseforhold og psykosocialt arbejdsmiljø og er i sin udformning primært inspireret af Sørli & Ogdens (2007) norske evaluering af PALS. Spørgeskemaundersøgelsen er udformet retrospektivt og kan først og fremmest give os "efter-mål", det vil sige en indikation på, om elevadfærd og læringsmiljøet opleves som forbedret inden for de seneste 3 år, det vil sige *efter* PALS er implementeret. I alt deltog 295 ansatte fra de 11 PALS-pilotskoler, svarende til 63 pct., i spørgeskemaundersøgelsen.

Overordnet vurderer pædagoger i højere grad end lærere, at der er sket forbedringer efter PALS, og ligeledes vurderer ansatte fra bestemte skoler i højere grad end andre ansatte, at der er sket forbedringer. Når

vi sammenholder de enkelte skolers resultater med skolernes respektive resultater, hvad angår implementeringsgraden (se kapitel 5), ses der en påfaldende overensstemmelse. Det vil sige, at de få skoler, der har implementeret PALS fuldt ud, også er de skoler, der i spørgeskemaundersøgelsen er mest positive, hvad angår vurderingen af forbedringer. Det er dog ikke muligt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen at bestemme nærmere, hvad der betinger, om en skole vurderer store, små eller ingen særlige forbedringer efter PALS.

Hvad angår de enkelte ansattes besvarelser, er der ingen nævneværdige forskelle på besvarelserne set i forhold til køn, alder og anciennitet.

I relation til skolemiljøet springer følgende resultater særligt i øjnene, idet besvarelserne på de fremhævede spørgsmål er særligt positive:

- Næsten alle (94 pct.) deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at der i højere grad end tidligere er fælles retningslinjer for, hvordan problemadfærd skal håndteres
- Hele 86 pct. af deltagerne har angivet, at skolens ansatte er blevet bedre til at håndtere vanskelige elever
- Hele 81 pct. af deltagerne mener, at eleverne tager mere hensyn til hinanden nu end for 3 år siden (før PALS).

Desuden angiver en lidt mindre andel (35 pct.), at der er sket forbedringer, hvad angår skænderier og konflikter blandt skolens ansatte. Ligeledes er det lidt under halvdelen af deltagerne i undersøgelsen (40 pct.), der angiver, at skolens ansatte sjældnere er udsat for trusler om vold fra eleverne sammenlignet med for 3 år siden (før PALS).

Hvad angår *klasse miljøet*, kan følgende særligt positive resultater fremhæves:

- Hele 73 pct. af lærerne i undersøgelsen vurderer, at elevernes adfærd over for hinanden er forbedret
- Samtidig vurderer 73 pct., at læringsmiljøet på skolen alt i alt er forbedret
- Et stort flertal (68 pct.) angiver, at eleverne er blevet bedre til at gøre, som de bliver bedt om.

Derimod er det kun knap hver femte lærer (19 pct.), der angiver, at eleverne har mindre ulovligt fravær nu end før PALS. Hvad angår elevernes

motivation og engagement i undervisningen samt elevernes evner til at modtage kritik, mener kun knap en fjerdedel af lærerne (23 pct.), at disse forhold er forbedret.

Endvidere er de ansatte blevet bedt om at vurdere, hvorvidt en række forhold vedrørende psykosocialt arbejdsmiljø er forbedret. Overordnet svarer de ansatte, at der enten er sket forbedringer eller ingen ændringer. Mest positivt har de ansatte besvaret spørgsmålet om, hvorvidt ”det alt i alt er blevet en bedre arbejdsplads”, hvilket 58 pct. mener gør sig gældende, mens de øvrige spørgsmål hyppigst er besvaret med ”uændret”. Mellem 58 og 72 pct. har angivet, at forholdene vedrørende psykosocialt arbejdsmiljø er uændrede. Ser vi på de negative besvarelser, er det især besvarelserne på spørgsmålene vedrørende ”indflydelse på dit arbejde” og ”arbejdspres”, der springer i øjnene i kraft af de forholdsvis mange negative besvarelser. Henholdsvis 17 og 26 pct. af deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen mener, at forholdene er forværret inden for de seneste tre år. Der er ingen nævneværdige forskelle på besvarelserne om psykosocialt arbejdsmiljø i forhold til køn, alder og anciennitet.

Samlet set kan det på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen konkluderes, at skolerne har gennemgået en markant positiv udvikling, og at stemningen og adfærden på skolerne generelt er forbedret. Skolens ansatte har opnået fælles retningslinjer for, hvordan problemadfærd skal håndteres, og mange oplever, at det har givet et markant bedre læringsmiljø på skolen. På 10 spørgsmål ud af 16 vedrørende klassemiljøet angiver mere end 50 pct., at der er sket forbedringer, og i 9 ud af 11 spørgsmål om skolemiljøet er der mere end 60 pct., der synes, at der er sket forbedringer. Det skal dog samtidig bemærkes, at relativt mange ansatte oplever, at skole- og klassemiljø ikke har ændret sig bemærkelsesværdigt, hvilket kan hænge sammen med, at forbedringspotentialet har været lille, før PALS blev implementeret. I de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen lægger mange ansatte desuden vægt på, at det også har været en stor udfordring at tage PALS til sig og udføre programmet på en autentisk, konsistent og optimal måde.

ET LODTRÆKNINGSFORSØG MED SNAP

I dette kapitel beskriver vi resultaterne af et lodtrækningsforsøg med interventionen Stop Now And Plan (SNAP), som er et blandt flere delelementer i PALS. SNAP-interventionen er en kognitiv adfærdsstrategi, der er særligt rettet mod børn og unge med problemadfærd, og går ud på, at eleverne lærer at håndtere vredesudbrud. Elever, der har behov for de individuelle støttetiltag, identificeres via SWIS (School-Wide Information System), der er et system til behandling af data indsamlet ved hjælp af hændelsesregistreringer.

Formålet med lodtrækningsforsøget er at undersøge, om SNAP er effektivt til at reducere problemadfærd hos børn og unge, der går på PALS-pilotskolerne. SNAP-interventionens mulige effekter undersøges gennem et lodtrækningsforsøg, hvor man trækker lod om, hvilke skoleklasser inden for en PALS-pilotskole, der skal have SNAP-interventionen, og hvilke der skal fungere som kontrolklasser, der ikke modtager SNAP. Der er i det følgende tale om et effektstudie, hvor vi søger at finde mulige effekter af SNAP på elevernes udvikling.

Analysen af SNAP er unik i den forstand, at der ikke tidligere er foretaget effektmålinger af SNAP andre steder end i Canada. Forsøget er initieret på baggrund af et ønske fra forskerne bag SNAP i Canada og Socialstyrelsen. Der er tale om en analyse af et pilotforsøg, da SNAP er på et tidligt udviklingsstadium i Danmark.

SNAP-INTERVENTIONENS INDHOLD

Stop Now And Plan (SNAP) har sin oprindelse i det canadiske SNAP *Under 12 Outreach Project*, der er et helhedsorienteret program til børn, der er i risiko for kontakter med politiet (Augimeri m.fl., 2007). SNAP henvender sig til børn under 12 år, der udviser antisocial adfærd, såsom fysiske overfald, indbrud, hærværk og butikstyverier eller andre former for tyveri (Augimeri, Walsh & Slater, 2011; Jiang, Walsh & Augimeri, 2011). SNAP Under 12 Outreach Project blev udviklet i 1985 i Toronto, Canada, af et hold forskere og praktikere i samarbejde med Toronto Police Services (Augimeri m.fl., 2007).

SNAP er et manualbaseret program, der skal lære børn i begyndende adfærdsvanskeligheder at tænke, før de handler. SNAP bygger på en række forskellige teknikker, der skal hjælpe børn med begyndende antisocial adfærd mod en mere normal adfærd. Teknikkerne dækker over selvkontrol og håndtering af vrede, kognitiv selvinstruktion, forældretræning og familierapi. SNAP bygger med andre ord på en social lærings-teori. Social læringsteori vil sige, at man ikke formoder, at barnets vanskeligheder eller problemer kun er relateret til barnet eller individet, men at barnets sociale miljø også har betydning for barnets adfærd. Det vil sige, at forældre, familie og skole har indflydelse på barnets trivsel og adfærd (Forgatch & Patterson, 1989; Patterson & Forgatch, 1987).

I den oprindelige version af SNAP afholdes der ugentlige sessioner af halvanden times varighed ved en SNAP-lærer og klasselæreren, og interventionen løber over 12 uger. En SNAP-lærer er oprindeligt tænkt som fx en psykolog, der har videreuddannet sig i principperne omkring SNAP. SNAP foregår i klasselokalerne og er struktureret omkring diskussioner, coaching og indøvelse af adfærd, men med mulighed for ustruktureret leg. Den strukturerede del af SNAP foregår efter følgende model: ankomst eller fri leg, læring og forstærkning af selvkontrol eller problemløsninger, adspredelser, snack og afslutning på SNAP-sessionen (Lipman m.fl., 2008). Selve interventionen foregår via rollespil, hvor eleverne lærer sociale færdigheder. Rollespillene tager udgangspunkt i situationer, der svarer til de problematikker, eleverne møder i hverdagen (Arnesen & Askeland, 2006).

I forbindelse med PALS i Danmark udbydes SNAP til skoleklasser, hvori der er mindst to elever med alvorlige adfærdsvanskeligheder. I Danmark²³ adskiller SNAP sig fra den oprindelige SNAP-intervention på

23. SNAP anvendes på samme måde i Norge (Sorlie & Ogdén, 2007).

den måde, at elever med alvorlige adfærdsvanskeligheder indgår i den samme intervention som elever, der ikke er i disse alvorlige adfærdsvanskeligheder. I den canadiske version har man holdt disse grupper adskilt, og SNAP anvendes på enkeltindivider, der er i risiko for at komme i eller har haft kontakt med politiet som følge af antisociale aktiviteter (Augimeri m.fl., 2007). Elever i alvorlige adfærdsvanskeligheder identificeres af lærerne i Danmark via datasystemet School-Wide Information System (SWIS) (Ervin m.fl., 2007) eller via PPR. I Danmark kan eleverne yderligere identificeres enten af en pædagog eller socialarbejder.

Skolerne i det danske lodtrækningsforsøg har indstillet to klasser, blandt hvem der er trukket lod om, hvilken af de to klasser der tilbydes SNAP. For begge klasser er der indsamlet oplysninger om børnenes styrker og svagheder ved hjælp af det psykometriske instrument Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), både før og efter SNAP-interventionen. Disse SDQ-mål er genstand for analysen i dette kapitel. SDQ-skalaen og dens anvendelse i forbindelse med analysen af SNAP-interventionen præsenterer vi i det følgende.

STRENGTHS AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRE-SKALAEN

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) er et såkaldt psykometrisk instrument. Det vil sige et spørgeskema, der anvendes til at give en systematisk vurdering af i dette tilfælde styrker og vanskeligheder hos det enkelte barn. Spørgeskemaet bruges til screening af indikatorer på trivselsmæssige problemer, herunder ADHD-symptomer (Becker m.fl., 2006). SDQ giver dog ikke en klinisk diagnose af barnet.

SDQ blev udviklet i 1990'erne af den britiske psykiater Robert Goodman (Goodman, 1999, 1997). SDQ-skemaet kan anvendes på børn og unge mellem 4 og 16 år.

Spørgsmålene i SDQ-skemaet relaterer sig til fem såkaldte *dimensioner* eller områder af barnets trivsel. Fire af dimensionerne relaterer sig til barnets vanskeligheder og er opgjort som forekomsten af *emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet og manglende koncentration* og *problemer i forhold til kammerater*. På baggrund af disse fire dimensioner kan en samlet SDQ-skala dannes. Den sidste af de fem dimensioner, som SDQ berører, er barnets styrker, opgjort som forekomsten af *prosocial adfærd*.

De fem dimensioner i SDQ-skalaen belyses gennem i alt 25 udsagn. Hvert af de 25 spørgsmål kan besvares med en 3-punkts-skala, der dækker over den udstrækning, hvormed udsagnet passer på barnet. På 3-

punkts-skalaen gives 0 point, hvis udsagnet ikke passer på det enkelte barn, 1 point, hvis udsagnet passer delvist på barnet, og 2 point, hvis udsagnet passer godt på barnet. Den samlede SDQ-skala kan have en score for den enkelte elev på 0 til 40 point, mens de respektive underskalaer kan have en score fra 0 til 10 point.

Ved at summe skalaerne kan man danne en totalskala, der går fra 0, der indikerer ingen vanskeligheder hos barnet, til 40, der indikerer mange vanskeligheder eller problemer hos barnet. Summen af vanskeligheder eller problemer kaldes også for en *score*. SDQ-skalaen for prosocial adfærd er opgjort omvendt af de fire øvrige skalaer. Det vil sige, at en høj score på skalaen for prosocial adfærd er ensbetydende med, at barnet har mere udadvendt adfærd. Totalskalaen kan inddeles i tre kategorier, der giver et overordnet billede af børnenes vanskeligheder. Den første kategori er ”normalområdet”, som er en score på mellem 0 og 11 point for lærervurderingerne. Her findes langt de fleste børn, og scoren indikerer, at børnene ikke har vanskeligheder, der er af væsentlig betydning for deres trivsel. Den anden kategori er ”gråzonen”, der ved lærervurderingerne er defineret som en score på totalskalaen på mellem 12 og 15 point. Disse børn er lidt mere tynget af vanskeligheder end børnene i normalområdet. Den sidste kategori er ”uden for normalområdet”, der er defineret som en score over 15 point på totalskalaen. Der er her tale om børn, der har lav trivsel, og som har betydelige vanskeligheder.

I forbindelse med lodtrækningsforsøget over SNAP er SDQ-skemaerne udfyldt både af elevernes klasselærere og af elevernes forældre. Data er indsamlet af Socialstyrelsen i papirform og derefter overført til elektronisk form. SDQ-målene fra SNAP-lodtrækningsforsøget skal vise, om SNAP har forbedret elevernes emotionelle, adfærdsmæssige, hyperaktivitetsmæssige og kammeratskabsmæssige problemer.

LODTRÆKNINGSFORSØG

For at undersøge om der er en effekt af SNAP i forhold til en reduktion af problemadfærd, er der gennemført et lodtrækningsforsøg. Lodtrækningsforsøget går i al sin enkelthed ud på, at lærerkollegiet på hver af de 11 PALS-pilotskoler har indstillet to klasser, fra forskellige årgange fra 1. til 7. klasse, med mindst to adfærdsvanskelige børn i hver klasse. Efter indstillingen trækkes lod ved simpelt tilfældigt møntkast udført af en repræsentant fra Socialstyrelsen om, hvilken klasse der skal modtage SNAP-intervention, og hvilken klasse der ikke skal. Lodtrækningsforsø-

get er startet på Socialstyrelsens initiativ og er gennemført af Socialstyrelsen.

Ved at trække lod fjerner man en række usikkerheder, der ellers kan forstyrre målingen af effekten af SNAP. Disse usikkerheder relaterer sig til ikke-observerbare karakteristika, der kan tænkes at influere på, at der observeres en ændring i adfærden hos børnene, efter at de har modtaget SNAP-interventionen. Ved at trække lod om, hvem der modtager interventionen, kan man undersøge, om det er interventionen, der kan tillægges, at der observeres ændringer efter en intervention (Imbens & Wooldridge, 2008). I dette tilfælde at begyndende adfærdsvanskeligheder hos børn reduceres. Kontrolklasserne modtog det, der kaldes *treatment as usual*, hvilket er den behandling, de ville have modtaget, uagtet lodtrækningsforsøget.²⁴ Selve SNAP-interventionen indgik i det normale timetal for klassen, og interventionen erstattede derfor 1 ugentlig time, hvor klasselæreren ellers havde undervisning.

I bilagstabel B4.1 indgår oplysninger om bortfald fra forsøget. Det vurderes, at de skoler og elever, der ikke blev opnået eftermålinger hos, ligner de elever, der indgår i selve analysen. Det vil sige, at der ikke er et systematisk bortfald i data, og at de anvendte data derfor er repræsentative for de observerbare karakteristika ved formålingen.

DESKRIPTIVE MÅL FOR SDQ OG SKOLEKLASSE KARAKTERISTIKA

Analyserne af SDQ i forbindelse med SNAP-lodtrækningsforsøget er baseret på 222 besvarelser, som dækker over 6 af de 11 PALS-pilotskoler og i alt 11 skoleklasser. Der er dermed tale om et betydeligt bortfald ved indhentning af opfølgingsdata fra PALS-pilotskolerne, men ikke desto mindre er antallet af besvarelser tilstrækkeligt til at danne SDQ-skalaerne. Med tilstrækkeligt menes, at der har været mindre end tre manglende besvarelser for hver enkelt SDQ-skala for hver elev. Da der blev indhentet relativt få SDQ-skemaer fra forældrene, anvendes i det følgende udelukkende SDQ-skemaer udfyldt af lærerne.

Tabel 8.1 viser gennemsnit af SDQ-skalaerne særskilt for kontrolgruppe og for gruppen i SNAP-interventionen, hvor der er oplysninger fra både før og efter SNAP-interventionen. Gennemsnit og standardafvigelser er opgjort for før og efter SNAP-interventionen. Tabellen

24. Treatment as usual kan i denne sammenhæng være det samme som, at der ikke foretages yderligere foranstaltninger end de skoleomfattende tiltag i PALS generelt.

viser endvidere klassestørrelse og gennemsnitligt klassetrin for kontrol- og interventionsgruppen.

TABEL 8.1

Elever inddelt efter kontrolgruppe og SNAP-interventionsgruppe. Særskilt for før- og eftermålinger. Gennemsnit for SDQ-skalaerne og skoleklassekarakteristika samt standardafvigelse.

Variable	Kontrol		SNAP-intervention			
	Antal	Gennemsnit	Standard-afvigelse	Standard-afvigelse		
<i>Deskriptive mål før SNAP-intervention</i>						
SDQ-Total	98	5,4	6,4	124	4,8	5,9
SDQ-Emotionskala	98	1,1	1,7	124	1,0	1,7
SDQ-Adfærdsvanskeligheder	98	1,0	1,9	124	0,8	1,7
SDQ-Hyperaktivitet	98	2,3	3,2	124	2,0	2,6
SDQ-Kammeratskabsproblemer	98	1,0	1,8	124	0,9	1,7
SDQ-Prososial skala	98	8,8	2,2	124	8,2	2,2
<i>Deskriptive mål efter SNAP-intervention</i>						
SDQ-Total	98	5,2	5,8	124	5,0	6,0
SDQ-Emotionskala	98	1,0	1,6	124	0,9	1,7
SDQ-Adfærdsvanskeligheder	98	0,8	1,7	124	0,8	1,7
SDQ-Hyperaktivitet	98	2,6	3,2	124	2,3	2,6
SDQ-Kammeratskabsproblemer	98	0,7	1,4	124	1,0	1,9
SDQ-Prososial skala	98	8,7	2,0	124	7,7	2,4
<i>Skole variable (antal klasser)</i>						
Klassestørrelse	5	19,6	5,1	6	20,7	4,6
Klassetrin	5	4,6	1,8	6	3,8	2,0

Kilde: Egne beregninger på data om SNAP-intervention.

Som det fremgår, er der oplysninger fra 124 elever, der har modtaget SNAP-interventionen, mens der er oplysninger fra 98 elever i kontrolgruppen. Der er forskel på de elever, der har modtaget SNAP-interventionen, og de, der er i kontrolgruppen, målt ved førmålingen: Eleverne i SNAP-interventionen har i gennemsnit en anelse lavere score (4,8) på den totale SDQ-skala sammenlignet med kontrolgruppen (5,4).²⁵ Både kontrol- og interventionsgruppen er gennemsnitligt inden for normalområdet, målt ved SDQ. Det vil sige, at de gennemsnitlige elever i disse klasser ikke er præget af store vanskeligheder (Goodman, 1999). På de tre skalaer for emotionelle problemer, adfærdsproblemer og kammeratskabsproblemer ligger de to grupper på nogenlunde samme niveau.

25. Der er ikke foretaget test af forskelle på baseline mellem interventionsgruppen og kontrolgruppen. Dette skyldes, at eventuelle forskelle mellem de to grupper ved baseline vil kunne tillægges tilfældig variation og ikke systematiske forskelle.

Hvad angår hyperaktiv adfærd viser SDQ-skalaen, at kontrolgruppen vurderes lidt højere (det vil sige en anelse mere præget af denne type problemer) end SNAP-interventionsgruppen. Kontrolgruppen har gennemsnitligt en score på 2,3 point på hyperaktivitetsskalaen ved førmålingen, mens den er 2,0 for SNAP-interventionsgruppen.

Hvis vi ser på oplysningerne for eleverne *efter* SNAP-interventionen for de to grupper, viser disse stort set de samme resultater, som SDQ-skalaerne før SNAP-interventionen. Dette betyder, at der ikke umiddelbart er synlige forskelle på eleverne før og efter interventionen på de fleste af SDQ-skalaerne. SDQ-skalaen for prosocial adfærd viser dog, at eleverne i SNAP-interventionen ændrer deres adfærd i negativ retning fra 8,2 ved førmålingen til 7,7 ved eftermålingen. Denne ændring er statistisk signifikant.

ANALYSE AF SNAP-INTERVENTIONEN

Til at analysere, om der er forskel på elevernes adfærd før og efter SNAP, anvendes en statistisk metode kaldet *random intercept*-model (Singer & Willett, 2003; Wooldridge, 2002). Modellen tager højde for, at børnene er udvalgt i klasser, at interventionen har en før- og eftermåling, samt at eleverne kan have forskellige scorere på SDQ-skalaen, og at skoleklasserne dermed også kan have forskellige udgangspunkter med hensyn til scoren på SDQ-skalaen. Modellen beregner den gennemsnitlige udvikling for eleverne i den enkelte klasse over tid.²⁶ Dette betyder, at man kan anvende modellen til at undersøge, om der er forskelle i elevernes ændringer i adfærd målt ved SDQ. Ved *random intercept*-modellen antages det, at eleverne og klasserne har den samme udvikling over de 12 uger, SNAP-interventionen tager.

Et krav til en *random intercept*-model er, at data er klynget. Det vil sige, at eleverne eksempelvis er sammen i en klasse, og at man følger disse over tid. Det betyder, at der er en hierarkisk struktur i data. Med 222 elever, 11 klasser og seks skoler vurderes data til at være tilstrækkelige til at anvende en *random intercept*-model (Gelman & Hill, 2007).²⁷

26. Tid måles i modellerne som en såkaldt dummy, hvor 0 er perioden før SNAP-interventionen, og 1 er tiden efter interventionen.

27. Det er ikke muligt at opnå pålidelige estimater for modeller, hvor der er *random intercept* på skoleniveau. Modellerne er derfor estimeret på individ- og klasseniveau. I de tilfælde, hvor det har været muligt at inddrage et *random intercept* på skoleniveau, er denne model blevet testet

For at forbedre de beregnede estimater inddrages forskellige andre variable, der kan forklare en ændring i adfærden hos børnene. Disse variable er målt før SNAP-interventionen og udgør dels klassetrin, der anvendes som et mål for børnenes alder, dels klassestørrelse, da det kan antages, at større klasser (målt på antal elever) også giver mere uro blandt eleverne. Dette kan have indflydelse på det udbytte, som elever med koncentrationsbesvær får ud af SNAP-interventionen. I analyserne indgår en variabel, der måler, hvorvidt eleven er i kontrolgruppen eller i SNAP-interventionsgruppen. På denne måde undersøges forskellene på de to grupper.²⁸

Overordnet viser analyserne følgende (jf. tabeller i bilag 4):

- SNAP har negativ effekt på den prosociale adfærd målt ved SDQ
- Over tid vurderes eleverne at have flere vanskeligheder, der kan relateres til hyperaktivitet
- Der er stor variation imellem og inden for klasserne for skalaerne for emotionelle problemer og kammeratskabsproblemer.

Analyserne viser, at der ikke er nogen effekt af SNAP-interventionen på SDQ-skalaerne for emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsproblemer og for den samlede SDQ-skala. Der er en generel tendens til, at eleverne bliver vurderet som værende mere hyperaktive over tid, uanset om de er i interventions- eller kontrolgruppen.²⁹

Analyserne viser dog samtidig, at der er en effekt af SNAP på elevernes prosociale adfærd målt ved SDQ, men at denne effekt er negativ, hvilket betyder, at elevernes prosociale adfærd vurderes lavere efter SNAP-interventionen, også når der kontrolleres for klassetrin, klassestørrelse og tid. Samtidig viser analysen, at elevernes klassetrin har betydning for vurderingen af elevernes adfærd på den måde, at elever i ældre klassetrin bliver vurderet til at have en mere prosocial adfærd. Analysen viser også, at der er relativt store forskelle i ændringerne af vurderingerne af

mod den mere simple model med random intercept på individ- og skoleniveau. Dette er foretaget med en likelihood ratio-test. Resultaterne heraf viser, at det ikke er nødvendigt at inddrage et random intercept på skoleniveau.

28. Denne variabel har værdien 0 for alle eleverne i analysen i perioden før SNAP-interventionen og 1 ved eftermålingen for alle de elever i analysen, der har modtaget SNAP-interventionen.

29. Dette fremgår ved, at der er et signifikant positivt estimat for tid i modellen for SDQ-skalaen, der måler hyperaktivitet.

prosocial adfærd hos elever, idet nogle elever rykker sig meget, mens andre rykker sig relativt lidt.

Samlet set giver analyserne et lidt blandet billede af effekterne af SNAP. For at undersøge om eventuelle fejl i randomiseringen kan have haft indflydelse på de gennemgængede resultater, beregnes en fixed effects-model. Modellen ser kun på de ændringer, der er for eleverne fra førmåling til eftermåling, relativt mellem indsatsgruppe og kontrolgruppe. Derved undersøges den generelle udvikling over tid for eleverne, som kommer til at fungere som deres egen kontrol, så der nu er to former for kontrol; eleverne selv og deres respektive kontrolgruppe (SNAP-interventions- eller kontrolgruppe). Overordnet viser analyserne de samme resultater som de tidligere random intercept-modeller (bilagstabel B4.3 og B4.4 i bilag 4 viser resultaterne af fixed effects-modellerne). Dog reduceres signifikansen af resultaterne, hvilket skyldes, at fixed effects-modellerne udelukkende anvender den variation, der er inden for individerne over tid. Det vil sige, at vi undersøger, hvor meget læreren vurderer, at den enkelte elev ændrer sin adfærd fra førmåling til eftermålingen.

ANALYSE AF SNAP FOR ELEVER UDEN FOR NORMALOMRÅDET

For at undersøge om der er forskelle i effekten af SNAP-interventionen for de elever, der ved førmålingen lå uden for normalområdet på de respektive SDQ-skalaer, laver vi separate fixed effects-modeller for disse grupper og skalaer. Elever befinder sig i normalområdet, hvis de ikke har opnået en så høj score på SDQ-skalaen, at de udviser tegn på mistrivsel. Uden for normalområdet er opgjort som de elever, der blev vurderet til at ligge i den såkaldte ”gråzone”-kategori ved førmålingen, og de elever, der lå i den såkaldte ”uden for normalområdet”-kategori ved førmålingen. Denne opdeling anvendes for de respektive skalaer, hvor grænserne er forskellige for hver SDQ-skala (se evt. Goodman, 2001, for mere information om disse).

Analyserne indeholder en variabel, der indikerer, om eleverne er i interventions- eller kontrolgruppe, samt en variabel for tid (se bilagstabel B4.3 og B4.4 i bilag 4 for resultaterne af disse analyser). Analyserne opdelt på henholdsvis elever i og uden for normalområdet viser stort set de samme resultater som de ovenfor gennemgængede, hvilket også betyder, at der overordnet set ikke er signifikant forskel på de elever, der er i kontrol- og interventionsgruppen.

Analyserne viser, at de, der ved den samlede SDQ-score lå uden for normalområdet ved førmålingen, overordnet set bliver vurderet som havende færre vanskeligheder over tid. Der er dog ikke forskel på de elever i denne gruppe, der har modtaget eller ikke modtaget SNAP. Det vil sige, at over tid reduceres disse elevers vanskeligheder generelt. Tilsvarende gør sig gældende for den gruppe af elever, der lå uden for normalområdet på skalaen for adfærdsvanskeligheder. Den gruppe af elever, der blev vurderet til at ligge i normalområdet ved førmålingen med hensyn til hyperaktivitet, bliver over tid vurderet til at have en stigende hyperaktiv adfærd. Derimod bliver de elever, der blev vurderet til at ligge uden for normalområdet ved førmålingen med hensyn til prosocial adfærd, vurderet til at have stigende prosocial adfærd over tid, hvilket alt andet lige vurderes at være positivt.

For at undersøge robustheden af resultaterne inddrages oplysninger om SNAP fra yderligere tre PALS-skoler, der dog ikke er lige så langt i implementeringen af PALS som pilotskolerne. Disse tre yderligere skoler har også foretaget lodtrækningsforsøg i forbindelse med SNAP. Analyserne af inddragelsen af disse tre yderligere skoler kan findes i bilagstabellerne B4.5, B4.6, B4.7 og B4.8. Resultaterne peger overordnet set i samme retning som resultaterne for pilotskolerne.³⁰ Når resultaterne med de yderligere tre skoler peger i samme retning, som pilotskolerne, så tyder det på, at resultaterne er robuste. Det vil sige, at der er en vis pålidelighed ved resultaterne.

Ved tolkningen af analyserne af SNAP-lodtrækningsforsøget skal det dels understreges, at SNAP-interventionen som delelement af PALS i Danmark er på et tidligt udviklingsstadium, hvilket kan betyde, at effekter først sætter sig igennem på et senere tidspunkt. Dels skal det understreges, at analyserne kan være slørede af såkaldte *Hawthorne*-effekter, det vil sige effekter af at være allokert til henholdsvis interventions- og kontrolgruppe, frem for effekter af selve interventionen (se fx Mayo, 1949, eller McCarney m.fl., 2007). Hawthorne-effekten er med andre ord et udtryk for en sociologisk tankefigur: At iagttagelsen af et fænomen også påvirker fænomenet. Oversat til sammenhængen med SNAP-interventionen kan det betyde, at lærernes bevidsthed om, at de deltager i et forsøg omkring SNAP, kan have skærpet deres fokus på elevernes adfærd i en sådan grad, at deres afrapportering af SDQ mere af-

30. Der har også været foretaget særskilte analyser, der kun har været baseret på oplysninger fra de tre yderligere skoler. Disse resultater peger i samme retning som de øvrige.

spejler lærernes forhåbninger eller forventninger end reelle ændringer i elevernes adfærd. Det har ikke været muligt i denne sammenhæng at udarbejde analyser, der kontrollerer for sådanne mulige Hawthorne-effekter.

ADFÆRDSLISTER

Ud over SDQ er der også indsamlet mål for elevernes adfærd i skoleklasserne via de såkaldte adfærdslistes. Adfærdslistene er i Norge blevet testet for deres psykometriske egenskaber i forbindelse med evaluering af PALS, og disse er fundet tilfredsstillende (Kjøbli & Sørli, 2008; Ogden, 1998; Sørli & Ogden, 2007; Sørli & Torsheim, 2011). Adfærdslistene består af 25 spørgsmål, der omhandler hyppigheden af en given adfærd eller hændelse i løbet af den sidste uges tid. Listene er udfyldt af en lærer i forbindelse med SNAP.³¹ Adfærdslistene er udfyldt både før og efter SNAP-interventionen og for kontrol- og interventionsklasserne. Data er indsamlet af Socialstyrelsen. (De 25 spørgsmål og svarmuligheder er beskrevet i bilag 4).

ANALYSE AF ADFÆRDSLISTERNE

Da der er en del usikkerheder forbundet med udfyldelsen af adfærdslistene, opsummeres adfærdslistene på klasseniveau. Det vil sige, at summen af problemer for hele klassen undersøges. Analyserne vægtes med antallet af elever, hvor der findes eftermålinger.

Analyserne af adfærdslistene bliver foretaget via lineære regressionsmodeller, hvor der kontrolleres for formlingerne. På denne måde kan man undersøge effekten af SNAP på elevernes adfærd. Modellerne er kørt for alle 25 spørgsmål om elevernes adfærd (se bilagstabel B4.9 i bilag 4, som viser resultater for modellerne). Analyserne viser, at der er en negativ signifikant forskel på de elever, der har modtaget SNAP-intervention, i forhold til kontrollklasserne, hvad angår gentagne brud på klassens eller skolens regler, når der kontrolleres for formlingen. Det vil sige, at der kommer flere brud på klassens eller skolens regler efter indførelsen af SNAP. Dette fremgår ved, at elever i SNAP-interventions-

31. På denne måde adskiller brugen af listene sig fra den i Norge, hvor alle lærere på PALS-skoler har udfyldt adfærdslistene (Sørli & Torsheim, 2011).

gruppen gennemsnitligt får højere point i forhold til gentagne brud på klassens eller skolens regler, når der kontrolleres for førmålingen. Analysen viser endvidere, at der er en negativ effekt for de klasser, der har modtaget SNAP-interventionen, i forhold til, at eleverne forlader pladsen uden at have fået lov, samt at eleverne løber i gange og fællesrum, når der kontrolleres for førmålingen.

Modellerne lider dog under manglende data. Det vil sige, at man antager noget i modellerne, som ikke kan findes i data. Det medfører, at de fundne effekter skal tolkes varsomt, da der er usikkerheder i data, herunder manglende data til at tage højde for, at eleverne befinder sig i klasser, og at disse klasser befinder sig i skoler. Problemerne relaterer sig hermed til klyngestrukturen i data.

OPSUMMERING

Analyserne af SNAP-interventionen giver et lidt blandet billede af, hvorvidt interventionen fungerer efter hensigten. Analyserne viser, at de elever, der indgår i SNAP-interventionen, bliver vurderet som værende gennemsnitligt mindre prosociale end deres kontrolklasser både ved før- og eftermålingen. Dette kan relatere sig til flere forhold:

- Forskellige årgange anvendes som kontrolklasser for interventionsklasserne (ældre elever sammenlignes med yngre elever)
- SDQ-skalaen er en subjektiv vurdering foretaget af en lærer i klasserne, hvorved Hawthorne-effekter kan spille ind
- PALS og herunder SNAP er fortsat på et relativt tidligt stadie i Danmark, og der har med lodtrækningsforsøget været tale om et pilotforsøg.

Der findes ingen reduktion af emotionelle problemer, adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet og kammeratskabsproblemer, som kan tilskrives SNAP-interventionen. Det kan blandt andet tænkes at hænge sammen med, at SNAP er udviklet til børn med alvorlig antisocial adfærd, og at det er muligt, at programmet ikke giver de store reduktioner i problemadfærd, da gruppen, som SNAP bliver anvendt på i Danmark, ikke har alvorlig antisocial adfærd. Analyserne af SNAP-interventionen peger

samlet set på, at det vil være givtigt at gennemføre endnu et lodtrækningsforsøg for at skabe mere sikker viden om interventionens effekter.

FREMTIDIGE EVALUERINGER AF PALS

I denne rapport's indledende kapitel omtalte vi, at Socialstyrelsen igennem de senere år har implementeret en række manualbaserede programmer, herunder PALS, og at der fortsat savnes danske evalueringer af programmernes effekter. Denne evaluering af PALS har vist foreløbige tegn på, hvordan PALS sætter sine spor på pilot-skolerne, men kan ikke svare på det ultimative spørgsmål om, hvad *effekterne* er af PALS. I dette afsluttende kapitel vil vi diskutere, hvad det ud fra vores erfaringer med at evaluere PALS ville kræve at lave en egentlig effektmåling af PALS, og hvilke udfordringer der i det hele taget er i forhold til at evaluere effekten af PALS. Vi vil ikke opstille et færdigformet og gangbart design for en effektevaluering, men snarere synliggøre en række metodeovervejelser og erfaringer til gavn for det videre arbejde med PALS.

FREMSYNET PLANLÆGNING

Evalueringen af effekterne af et bredspektret program som PALS kræver fremsynet planlægning. Ideelt set skal der indarbejdes før- og eftermålinger i implementeringen, og samtidig skal der være mulighed for at sammenligne før- og eftermålingerne med en relevant kontrolgruppe. I det følgende vil vi kommentere nærmere på disse to kriterier for en fremtidig effektmåling af PALS.

Det første kriterium for en fremtidig effektmåling er, at der foretages før- og eftermåling, som belyser, om der med implementeringen af PALS er sket en udvikling i de aktuelle forhold, som PALS er tiltænkt at præge. Formålet er et udtryk for tilstanden umiddelbart forud for PALS, og eftermålet er et udtryk for tilstanden på et givent tidspunkt efter PALS er implementeret.

Det andet kriterium for en fremtidig effektmåling er anvendelsen af kontrolskoler. Ved at anvende kontrolskoler kan eventuelle effekter sættes i perspektiv. Ideelt set kan kontrolskolerne muliggøre, at vi kan sige noget om, hvordan skolerne havde udviklet sig, hvis *ikke* de havde indført PALS. Det kræver imidlertid, at der skabes sammenlignelige kontrolskoler, hvilket er en udfordring i sig selv, idet PALS-pilotskolerne i Danmark på ingen måder er tilfældigt udvalgte. Forud for at skolerne kan implementere PALS, må de opfylde bestemte krav, som ikke alle skoler lige nemt kan leve op til. Dette betyder, at PALS-pilotskolerne ikke nødvendigvis er repræsentative og dermed ikke kan sammenlignes med andre folkeskoler generelt, hvis man vil udsige noget om egentlige effekter. Følgelig skal der ideelt set til formålet anvendes konstruerede kontrolskoler for at muliggøre en effektevaluering. Det vil sige, at der skal anvendes kontrolskoler, der ligner de skoler, der har tilmeldt sig PALS, inden disse starter med at gøre brug af PALS-programmet. Anvendelsen af kontrolskoler er nødvendig i forhold til at kunne vurdere effekter, der skyldes PALS og ikke alle mulige andre forhold (fx den generelle samfundsudvikling, fornyet viden, der betyder fornyet praksis på skolerne, eller politiske tiltag). Ved at anvende kontrolskoler isoleres PALS-programmets effekter (tilnærmelsesvist).

For at skabe det mest optimale sammenligningsgrundlag, som muliggør en vurdering af effekterne af PALS, skal der desuden optimalt set benyttes lodtrækning blandt skoler, der i udgangspunktet ligner hinanden, det vil sige skoler, som i udgangspunktet alle lever op til kriterierne for at implementere PALS.

Sørli & Ogdens (2007) norske studie, som også tidligere i rapporten er blevet refereret, er et udmærket eksempel på, hvordan man kan tilrettelægge et mindre, men fremsynet evalueringsdesign, ved at

- 1) trække lod blandt skolerne om, hvem der skal implementere PALS (interventionsskoler), og hvem der skal ”gøre, som de plejer” (kontrolskoler)

- 2) indarbejde før- og eftermålinger i evalueringen, både for kontrolskolerne og for PALS-skolerne, i form af spørgeskemaer til både lærere og elever.

Det kunne være interessant at gøre samme øvelse i Danmark. Det vil sige at trække lod blandt en række ”parate skoler” om, hvilke skoler der implementerer PALS, og hvilke der ikke implementerer PALS og dermed kan fungere som kontrolskoler. Både skoler udtrukket til PALS og skoler udtrukket til kontrolskoler skal gennemføre før- og eftermålinger i form af blandt andet en spørgeskemaundersøgelse blandt elever og lærere, inden PALS bliver implementeret på de udtrukne skoler og på et givent tidspunkt, efter at PALS er implementeret på de udtrukne skoler. Antallet af skoler udtrukket til henholdsvis PALS og ikke-PALS skal være stort nok til, at det efterfølgende vil være muligt at anvende fx skolestørrelse, afgangsklasser/ikke-afgangsklasser og andelen af tosprogede elever som kontrolfaktorer i en analyse.

Ideen vil imidlertid medføre nogle praktiske udfordringer, fordi det vil kræve, at en lang række skoler lægger ressourcer i at blive ”parate til PALS”, uden at de nødvendigvis vil få lov at indføre PALS, og samtidig ville det kræve, at samtlige skoler, uanset om de får indført PALS eller ej, skal indsamle både før- og eftermålinger. Det vil muligvis blive vanskeligt – men er ikke desto mindre en forudsætning for, at designet lykkes – at få kontrolskolerne til at udfylde spørgeskemaer på lige fod med de skoler, der bliver udtrukket til at implementere PALS.

Det er vores (og andres) erfaring, at det er vanskeligt at opnå høje svarprocenter i forbindelse med anvendelsen af spørgeskemaer på skoler (Klausen, Michelsen & Nielsen, 2010; Pedersen m.fl., 2011). På trods af at vi i denne evaluering har anvendt en række strategier i forhold til at opnå en høj svarprocent på pilotskolerne, er det ikke lykkedes helt, hvilket taler for, at det også vil være vanskeligt at indsamle spørgeskema-besvarelser både før og efter implementeringen af PALS på både PALS-skoler og kontrolskoler. Denne metodiske udfordring bør tages seriøst, såfremt der fremtidigt tilrettelægges et lodtrækningsforsøg med indbyggede før- og eftermålinger omkring PALS.

For at imødekomme problematikken kunne man forestille sig at indgå i et samarbejde med de relevante kommuner om at indbygge en form for motiverende faktor for at få skolerne til at besvare. Et konkret forslag kunne desuden være at indarbejde før- og eftermålinger i skoler-

nes APV'er samt elevtrivselsmålinger. Det vil sige at indbygge nogle spørgsmål i henholdsvis APV og elevtrivselsundersøgelser, som kan belyse de forhold, PALS tilstræber at ændre. Realiseringen af dette forslag ville kræve samarbejde mellem flere parter, herunder kommuner og skoleledelser, og resultatet ville til gengæld tilsvarende være anvendeligt for flere parter.

Ligeledes kan der i forbindelse med "parathedsvurderingen" af skoler stilles krav om, at skolerne årligt skal levere spørgeskemabesvarelser (fx fra minimum 80 pct. af de ansatte), enten i selvstændig form eller som en del af APV'en, samt en række øvrige mål fra skolen (herunder også evt. elevtrivselsmålinger) som et led i at blive erklæret parat til PALS. Endelig kunne en løsning være at stille kontrolskolerne i udsigt, at de senere hen kan implementere PALS. På den måde vil kontrolskolerne udgøre en slags "venteliste", og deres indsats for at blive parate til PALS ville ikke være spildte ressourcer. Ved at gøre brug af et såkaldt ventelistedesign, hvor man trækker lod mellem de skoler, der vurderes parate til at indgå i PALS (Horner m.fl., 2009), undgås det at lægge for mange unødige byrder på skolerne. Her ville lodtrækningen dreje sig om, hvilke af skolerne der straks har mulighed for at begynde at implementere PALS, og hvilke skoler der efter en udskudt periode får lov at begynde at implementere PALS. Herved bliver eventuelle kapacitetsproblemer i kommunerne, som fx manglende PMTO-terapeuter eller for få PALS-vejledere, også tilgodeset.

ANVENDELIGE MÅL

For at kunne vurdere om der er en reel effekt af PALS, kræver det tilgængelige, anvendelige mål. Optimale før- og eftermål, indsamlet fra både skoler, der implementerer PALS, og en række kontrolskoler, skal kunne belyse, om PALS-skolerne i betydeligt højere grad end kontrolskolerne har opnået et støttende læringsmiljø, der styrker elevernes faglige og sociale kompetencer og dermed forebygger adfærdsproblemer og samtidig er en mere målrettet indsats over for elever, der udviser (begyndende) problematisk adfærd.

Optimale og direkte mål til at vurdere disse forhold findes selvsagt ikke i eksisterende registre eller i skole-/kommuneregi, hvorfor der må udarbejdes en specifik monitoreringsstrategi og indarbejdes spørgeskemaer specifikt til evaluering af PALS. Standardiserede monitoreringer

på PALS- og kontrolskoler ville i øvrigt kunne bruges til andre forsknings- og evalueringsformål.

En struktureret spørgeskemaundersøgelse før og efter implementeringen af PALS, som gennemføres blandt lærere, elever og elevernes forældre, vil være det optimale redskab til at indsamle evalueringsmål. Sideløbende kan der oprettes en database, hvor alle øvrige mål, som kan anvendes til at vurdere effekter af PALS, samt evalueringer af PALS, interne som eksterne, opsamles. De øvrige mål, som kan opsamles i en database, kunne være henvisninger til specialundervisning, karakterer, fravær hos både elever og lærere (opgjort på årsag), APV'er, trivselsundersøgelser blandt elever mv., som vi allerede har beskrevet i rapportens kapitel 4 og 6.

Der kunne stilles som krav til parathed til implementering af PALS, at skolen leverer bestemte mål til en fælles database, hvormed både igangværende og kommende PALS-skoler (kontrolskoler) leverer mål.

Data og oplysninger fra skolerne skal leveres i en ensartet, overskuelig form, det vil sige indtastet i et fælles system, så man nemt kan danne sig overblik over alle skolerne, og hvad målene dækker over. Standardiseringen og måden, hvorpå der indsamles mål i databasen, skal nøje gennemtænkes fra start, således at der undgås ændringer i opgørelsesmåde fra år til år, dermed bevares sammenligneligheden over tid. Dette vil være en støtte til praksis såvel som til forskning, der er en del af den evidensbaserede model. Støtten til praksis vil bestå i, at skolerne får mulighed for at følge udviklingen for deres skole over tid på en mere gennemskuelig måde. For at dette kan opnås, kræver det, at skolernes ledelse og kommunerne, hvori skolerne befinder sig, har mulighed for at allokere de ressourcer, der skal til for at indsamle og standardisere disse mål.

FLERE MÅLINGER GIVER BEDRE RESULTATER

Det kan være vanskeligt at måle, hvorvidt et program som PALS har betydning for udviklingen i antallet af elever, der bliver henvist til specialundervisning, udviklingen i elevers karakterer osv., fordi der kan være adskillige faktorer, der ikke har noget med PALS at gøre, som spiller ind på disse forhold. Desuden kan det, afhængigt af de ressourcer, der er til stede i og omkring skolen, når interventionen starter, være forskelligt, hvornår skolerne begynder at vise resultater af interventionen. Det er derfor mest optimalt at foretage eftermålinger ad flere omgange og over

en længere periode. Tilgængeligheden til flere observerede perioder muliggør en vurdering af, om en ændring er udtryk for en tilfældighed, eller om det er udtryk for en reel ændring over længere tid. Dermed spiller målefejl en mindre rolle, da data har flere målinger, og både kort- og langsigtede effekter kan indfanges (Singer & Willett, 2003). Optimalt set skal en effektevaluering af PALS rumme måleperioder, fx både 1 og 2 år efter implementeringen af PALS, for dermed at minimere målefejl og for at kunne evaluere langsigtede effekter.

IMPLEMENTERING OG VEDLIGEHOLDELSE

En udfordring for PALS i Danmark er, at implementeringen fortsat er vigtig at holde stringent. Samtidig er det vigtigt at vedligeholde PALS på de skoler, der har implementeret programmet, således at det ikke svinder ud med skiftende tider, elever og lærere. Indsatser i forhold til løbende at kontrollere for korrekt implementering og tilstrækkelig vedligeholdelse er således vigtig. I metodelitteraturen omtales dette som treatment fidelity og treatment adherence. Med treatment fidelity menes, hvorvidt PALS som program og principper er implementeret korrekt (Moncher & Prinz, 1991), mens der med treatment adherence menes, hvorvidt PALS praktiseres som foreskrevet i manualen. Nogle ansatte i vores spørgeskemaundersøgelse beretter om personale, der ”er stået af vognen” og fungerer, som de selv vil, og andre beretter om, at det er deres vurdering, at PALS kræver mere vedligeholdelse, end der aktuelt foretages. Analysen af Tjekliste A for skolerne viser, at der er udfordringer i forbindelse med implementeringen af PALS på de 11 pilot-skoler.

Her er det imidlertid vigtigt at holde sig for øje, at pilot-skolernes implementering af PALS er forløbet anderledes, end det vil blive tilfældet for fremtidige PALS-skoler, som vil nyde godt af pilot-skolernes erfaringer. De nystartede PALS-skoler, der har fulgt i kølvandet på pilot-skolerne, har haft det forspring, at de har hørt om PALS forud for implementeringen, og de er i en eller anden udstrækning blevet delagtiggjort i pilot-skolernes erfaringer og har kunnet forholde sig aktivt til dem. De nystartede PALS-skoler kan således hurtigere komme i gang med at anvende PALS, mens pilot-skolerne brugte det første år på i kulisserne at lære, hvad PALS gik ud på, for først i løbet af andet år langsomt at indføre og anvende PALS-principperne på pilot-skolerne. Dette taler for, at det på sigt vil være hurtigere at spore effekter af PALS, og at det vil være inte-

ressant at medtage indikationer for graden af implementering i analyserne af effekterne af PALS.

PALS I DANSK KONTEKST

Afslutningsvis i dette kapitel vil vi knytte en kommentar i forhold til, at PALS oprindeligt er et amerikansk program og således udviklet til en anden kultur, end den vi ser på danske folkeskoler. Selvom programmet er søgt overført til danske forhold, står hele konceptet og en stor del af den praktiske udfoldelse i PALS-programmet ikke til at ændre. Eksempelvis indeholder PALS-programmet krav om indrapporteringer i hændelsesrapporter, hvilket kan opleves som grænseoverskridende for den enkelte lærer at skulle udfylde, dels fordi lærerne er uvante med denne form for monitorering, dels fordi lærerne kan føle sig vurderede på deres indrapporteringer. For at imødekomme sådanne mulige kulturelle barrierer ved PALS-programmet kan det kræve, at ledelsen på PALS-skolerne skal opstille klare formål med og regler for anvendelse af afrapporteringer og dermed gøre lærerne mere trygge ved deres deltagelse i PALS samt være foregangsbilleder på den forandring, skolerne gennemgår. En fremtidig undersøgelse af PALS kunne derfor endvidere se på ledelsen på PALS-skolerne; både de skoler, der er gode til at implementere PALS, og de skoler, der er lidt langsommere til at implementere PALS. Dette ville give særligt indblik i eventuelle kulturelle barrierer, der er ved at implementere en omfattende model som PALS i en dansk sammenhæng.

Som en del af PALS tilbydes SNAP-interventionen, der er beskrevet i kapitel 8, og som oprindeligt er målrettet børn med adfærdsmæssige problemer. I den danske PALS-version tilbydes SNAP imidlertid til hele klasser, hvori der går mindst to elever med alvorlige adfærdsproblemer, hvilket vores analyser indikerer ikke nødvendigvis er hensigtsmæssigt. I rapportens gennemgang af analyserne af SNAP-interventionen så vi, at elever uden adfærdsproblemer måske påvirkes i en eller anden grad af SNAP-interventionen, og at påvirkningen ikke nødvendigvis er til det bedre. Fremtidigt kunne det være interessant at afprøve SNAP alene på de elever, der er i den oprindelige målgruppe for SNAP, frem for at praktisere SNAP på klassebasis (som afviger fra den originale version) for dermed at se, om effekten for eleverne i målgruppen derved bliver større. Dette ville dog i en eller anden udstrækning bryde med et af principperne i PALS, nemlig at inkludere eleverne med alvorlige adfærdsvanskeligheder eller elever, der er i risiko for at udvikle sådanne,

sammen med de elever, der ikke har symptomer på adfærdsvanskeligheder. Det ville dog give viden om, hvorvidt SNAP fungerer efter hensigten i en dansk kontekst for den målgruppe, SNAP er udviklet til.

NORSK EFFEKTSTUDIE AF PALS PÅ VEJ

I Norge er man i gang med at udarbejde endnu et effektstudie af PALS. Her deltager i alt 65 skoler, og studiet baserer sig på et såkaldt "stratified and matched multiple comparison group design", hvor 28 af skolerne fordelt på fire kommuner implementerer PALS, mens de resterende skoler udgør henholdsvis en yderligere interventionsgruppe og en kontrolgruppe. Resultaterne forventes offentliggjort i 2012. Studiet kan i høj grad bruges i dansk sammenhæng til inspiration og som vidensgrundlag for det videre arbejde med PALS.

KONKLUSION

Internationale erfaringer viser, at skoleprogrammet Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS) kan medvirke til at reducere problemadfærd hos elever og samtidig skabe et bedre læringsmiljø. PALS virker gennem positiv involvering, systematisk opmuntring samt anerkendende beskeder og ros af eleverne. Dette foregår ved, at hele skolen deler fælles retningslinjer for, hvad der er forventet adfærd.

Baggrunden for denne evaluering af PALS har været, at der findes yderst sparsom viden om, hvordan PALS virker i en *dansk* kontekst. Med evalueringen har vi tilstræbt at afdække indikationer på, hvorvidt PALS forbedrer det skolefaglige og sociale læringsmiljø på de første 11 PALS-pilotskoler i Danmark. Når evalueringen afdækker indikationer og ikke direkte effekter skyldes det, at det ikke har været muligt at gennemføre en egentlig effektevaluering. PALS er fortsat på et relativt tidligt stadium i Danmark, hvorfor det er for tidligt at måle effekter, og samtidig mangler der egnede effektevalueringsmål. Det er for tidskrævende i forhold til denne evalueringss rammer at opbygge egnede effektmål, hvorfor rapporten har afdækket indikationer på PALS' virkning. Samtidig giver rapporten en række råd og anbefalinger i forhold til en fremtidig effektevaluering af PALS i Danmark.

PALS er et skoleomfattende program, der søger at påvirke flere niveauer af elevernes trivsel og læringsmiljøet på skolerne. Det stiller krav til evalueringen, da den tilsvarende må omfatte flere niveauer.

Udfordringerne med at evaluere PALS har vist sig at være flere. For det første er PALS relativt nyt i Danmark, og de første pilotskoler er først i sommeren 2011 kommet igennem hele implementeringsprocessen, som varer 3 år. Det betyder, at PALS først for nylig er begyndt at sætte sit præg på skolerne, og man kan forvente, at PALS' virkninger først for alvor vil slå igennem i den kommende tid på skolerne. Det har selvsagt medført den udfordring eller det forbehold, om man vil, at det kan være svært allerede nu at opsnappe de gode cirkler, som PALS skal igangsætte.

For det andet har det været en udfordring at indsamle anvendelige data til evalueringen. Tanken har været at anvende registerbaserede data fra pilotskolerne omkring elevfravær, karakterer, antal henvisninger til specialundervisning samt en række øvrige mål, som det imidlertid langt fra alle har været muligt at skaffe. Registerdata fra blandt andet Danmarks Statistik og UNI-C er kun tilgængelige med forsinkelse på op til 2 år, det vil sige, at det ikke har været muligt derfra at hente oplysninger om eleverne og pilotskolerne fra det allersidste skoleår. Skolerne og kommunerne har i vid udstrækning været behjælpelige med at forsøge at skaffe de nødvendige oplysninger til evalueringen, men det er ikke altid lykkedes af få sammenlignelige mål. Blandt andet fordi der ikke findes en fælles standardiseret måde at opgøre eksempelvis omfanget af elevfravær på eller vanskeligheder ved at opgøre antallet af henvisninger til specialundervisning på. Mens nogle skoler og kommuner opgør antal timer pr. elev, opgør andre skoler og kommuner et aggregeret mål for skolen. Det forventes, at der fra efteråret 2012 vil være en mere standardiseret måde at opgøre antallet af elever i specialundervisning på.

Endelig har det for det tredje været en udfordring at få så mange ansatte fra pilotskolerne som muligt til at deltage i en spørgeskemaundersøgelse om PALS. For at kompensere for de manglende anvendelige evalueringsmål udarbejdede vi en spørgeskemaundersøgelse med pilotskolerne ansatte som respondenter. Ud over at kompensere for manglende evalueringsmål havde spørgeskemaundersøgelsen yderligere den fordel, at der mere direkte kunne spørges til nogle af de forhold, PALS er tiltænkt at forbedre på skolerne. Til udarbejdelsen af spørgeskemaet blev der med fordel trukket på internationale erfaringer med spørgeskemaundersøgelser vedrørende PALS. Pilotskolerne har generelt udtrykt stor

velvilje, i nogle tilfælde endda begejstring, for at PALS nu bliver evalueret i Danmark. Ikke desto mindre har skolernes ansatte en travl hverdag, samtidig med at de ofte inviteres til at deltage i mange spørgeskemaundersøgelser, hvilket har smittet af på svarprocenten i spørgeskemaundersøgelsen. I alt 63 pct. af de ansatte, for hvem skolen har oplyst en gyldig e-mail-adresse, deltog i spørgeskemaundersøgelsen, hvilket relativt set i forhold til andre undersøgelser på skoleområdet må siges at være tilfredsstillende.

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE PÅ PILOTSKOLERNE

Spørgeskemaundersøgelsen er i sin udformning inspireret af Sørli & Ogdens (2007) norske PALS-evaluering og belyser pilotskole-ansattes vurderinger af, hvorvidt skoleforhold, klasseforhold og psykosocialt arbejdsmiljø er forbedret efter PALS. Resultaterne har vist følgende:

- *Skolemiljøet* vurderes gennemgående for alle skoler at være forbedret. Særligt følgende er yderst positivt vurderet: 1) skolens ansatte er blevet bedre til at håndtere vanskelige elever (angives af 86 pct.), og 2) eleverne tager mere hensyn til hinanden nu end for 3 år siden (angives af 81 pct.). Til gengæld angiver en lidt mindre andel (35 pct.), at der er færre skænderier og konflikter blandt skolens ansatte, og lidt under halvdelen af deltagerne i undersøgelsen (40 pct.) angiver, at skolens ansatte sjældnere er udsat for trusler om vold fra eleverne sammenlignet med for 3 år siden.
- *Klassemiljøet* vurderes ligeledes gennemgående for alle skoler at være forbedret. Hele 73 pct. af lærerne i undersøgelsen vurderer, at elevernes adfærd over for hinanden er forbedret, og samtidig vurderer 73 pct., at læringsmiljøet på skolen alt i alt er forbedret. Et stort flertal (68 pct.) angiver, at eleverne er blevet bedre til at gøre, som de bliver bedt om. Derimod er det kun knap hver femte lærer (19 pct.), der angiver, at eleverne har mindre ulovligt fravær nu end for 3 år siden, og knap en fjerdedel af lærerne (23 pct.) mener, at elevernes motivation og engagement i undervisningen er forbedret.
- *Psykosocialt arbejdsmiljø* angives overordnet af de ansatte som værende enten forbedret eller uændret. Mest positivt har de ansatte besvaret spørgsmålet om, hvorvidt ”det alt i alt er blevet en bedre arbejdsplads” (58 pct. har tilkendegivet dette). Men samtidig har henholds-

vis 17 og 26 pct. angivet, at forholdene ”indflydelse på dit arbejde” og ”arbejdspress” er forværret inden for de sidste 3 år.

Overordnet set peger spørgeskemaundersøgelsen på, at lærerne og det øvrige personale på skolerne oplever PALS som et godt grundlag for at forbedre læringsmiljøet, om end en del lærere angiver, at der også før PALS var tale om et godt læringsmiljø, og at det er blevet lettere at håndtere elever i adfærdsvanskeligheder. Det skal dog understreges, at der er markante forskelle på besvarelserne pilotskolerne imellem, mens der ingen nævneværdige forskelle er på besvarelserne set i forhold til køn, alder og anciennitet.

REGISTERBASEREDE DATA

Kigger vi på de registerbaserede data, har følgende vist sig:

- Der kan ved skolernes andet implementeringsår ikke spores nævneværdige forskelle på udviklingen i antallet af elever, der modtager specialundervisning i specialklasser blandt elever på PALS-pilotskolerne og de respektive kommuners skoler i øvrigt
- Der kan ved skolernes andet implementeringsår ikke ses forskelle i afgangselevernes karakterer i fagene dansk og matematik
- Der kan ved skolernes andet implementeringsår ikke ses forskelle på PALS-pilotskolerne med hensyn til at nedbringe det ulovlige fravær.

En række af disse evalueringsmål har dog begrænset sig til PALS-pilotskolernes andet implementeringsår, hvilket kan betyde, at principperne i PALS endnu ikke har sat sig igennem ved disse anvendte mål.

LODTRÆKNINGSFORSØG OVER DELELEMENTET SNAP

Som et delelement i PALS tilbydes SNAP-interventionen (Stop Now And Plan), som er særligt tiltænkt elever med adfærdsvanskeligheder. Da man implementerede PALS på de første 11 skoler, som er blevet evalueret i denne rapport, indarbejdedes samtidig et lille lodtrækningsforsøg i forbindelse med SNAP-interventionen. Resultaterne fra dette forsøg giver et lidt blandet billede.

Resultaterne viser, at elever, der indgår i SNAP-interventionsgruppen, bliver vurderet som værende *mindre* prosociale efter SNAP-interventionen. Det gælder særligt den gruppe, der var i normalområdet,

før SNAP-interventionen blev sat i gang. Omvendt viser analyserne af SNAP-interventionen også, at elever, der lå uden for normalområdet med hensyn til det samlede antal vanskeligheder og adfærdsvanskeligheder før SNAP-interventionen, over tid generelt får reduceret deres samlede antal vanskeligheder og adfærdsvanskeligheder, om end der ikke er forskel på de elever, der indgik i kontrol- eller interventionsgruppen. Det vil samlet set sige, at de elever, der skulle have gavn af SNAP, ikke nødvendigvis får det fulde udbytte af interventionen.

AFSLUTTENDE OM EVALUERINGEN AF PALS

Samlet set viser rapporten, at der er en række udfordringer ved at implementere en skoleomfattende model som PALS. En del af disse udfordringer består i, at en del af lærerne på PALS-pilotskolerne føler, at de mister noget af deres tidligere autonomi. Dette kan indikere, at der er nogle generelle metodologiske udfordringer ved at tage et program i brug, der er udviklet til en anden skolekultur.

Samlet set kan det desuden konkluderes, at der ifølge pilotskolerne er sket en positiv udvikling på skolerne som følge af PALS, mens det ikke på samme måde (endnu) er muligt at aflæse virkningen af PALS i registre og statistikker fra pilotskolerne. Det kan også samlet set konkluderes, at skoler, der implementerer PALS, i udgangspunktet adskiller sig fra skoler generelt, hvorfor et optimalt effektstudie af PALS skulle baseres på et lodtrækningsforsøg. Derved kunne effekten af PALS isoleres fra andre påvirkninger og generelle udviklingstendenser. Internationale evalueringer af PALS har allerede anvendt lodtrækningsmetoden, og det ville være både interessant og yderst praksisorienteret at opnå samme viden om danske PALS-skoler. Ved at kende effekter af PALS i en dansk kontekst skabes et bedre grundlag for at vurdere, hvilke skoler der vil have gavn af at implementere PALS, og eventuelt også hvilke dele af PALS der bør lægges særlig vægt på i Danmark.

BILAG

BILAG 1 TJEKLISTE A (IMPLEMENTERING AF PALS)

Tjekliste A er en tjekliste, der skal skabe overblik over implementeringen af PALS. Tjeklisten består af en liste over kernekomponenter i PALS. For hver kernekomponent på listen skal det angives, om komponenten er implementeret, er delvist implementeret eller ikke er implementeret ved enten at svare ”Ja”, ”Delvist” eller ”Nej”. Endvidere kan man angive, om der er forbedringsbehov for den enkelte kernekomponent. Forbedringsbehovet angives som enten ”Stort”, ”Middel” eller ”Lille”. Der foreligger ingen faste retningslinjer for, hvornår en kernekomponent er implementeret, delvist implementeret eller ikke implementeret. Dette er en vurdering, der foretages af den enkelte medarbejder på skolen.

BILAGSTABEL B1.1

Tablet over skoleområder og indhold af Tjekliste A for hvert af områderne.

Universelle skoleomfattende områder	Individuelle områder	Områder uden for klasse- og undervisningsområde	Klasse- og undervisningsområder
Vi har defineret nogle få (3-5) positivt og klart formulerede regler for forventet elevadfærd	Vurderinger til at identificere elever, som viser alvorlig problemadfærd, bliver foretaget regelmæssigt	Skoleomfattende forventninger til elevadfærd gælder alle situationer og områder uden for klasse- og undervisningslokalet	Forventet elevadfærd og klasse-/undervisningslokalerutiner er positivt formuleret og tydeligt defineret
Eleverne bliver direkte lært forventet adfærd	Der er enkle fremgangsmåder for lærerne til at kunne få assistance til elever, som viser alvorlig problemadfærd	Skoleomfattende forventninger til elevadfærd er lært eleverne på alle områder uden for klasse- og undervisningslokalet	Problemadfærd er tydeligt defineret
Forventet elevadfærd bliver anerkendt og belønnet	Der bliver straks aktiveret adfærdsstøtte-team (inden 2 dage) til elever, som viser alvorlige adfærdsproblemer	Personalet, som har tilsyn, giver aktiv vejledning til eleverne (bevægelse, scanning og positiv involvering) på alle områder uden for klasse- og undervisningslokalet	Forventet elevadfærd og klasse-/undervisningslokalerutiner er direkte lært eleverne
Problemadfærd (brud på forventet elevadfærd) er klart defineret	Adfærdsstøtte teamet inkluderer en person med færdigheder i at gennemføre funktionel adfærdsvurdering	Der er en fast procedure for at give ros og opmuntring på alle fælles områder uden for klasse- og undervisningslokalerne, når forventet adfærd vises	Forventet elevadfærd bliver konsekvent opmuntret og positivt bekræftet (mindst 5 positive: 1 negativ)
Konsekvenserne af problemadfærd er klart defineret og forklaret til alle elever	Der er ressourcer til at gennemføre adfærdsstøtteplaner baseret på en funktionel adfærdsvurdering (10 tim. pr. uge. pr. elev)	Uoverskuelige områder er begrænsede for at styrke personalets mulighed for at give eleverne systematisk tilsyn og vejledning (mulighed for at have oversigt over hele skolens område)	Problemadfærd bliver konsekvent givet milde, forudsigelige negative konsekvenser (1:5)
Der er klar forskel på,	Ud over ledelsen bliver	Der er tilstrækkelig	De skoleomfattende og

hvilken slags problemadfærd, som håndteres på ledelsesniveau vs. enkeltlærerniveau	andre betydningsfulde familiemedlemmer og/eller andre instanser involveret, når det er hensigtsmæssigt og muligt	personale på fællesområder før og efter skoletid og i frikvarterne til at kunne give tilsyn og vejledning til eleverne	klassevise procedurer er konsekvente med hensyn til at respondere på både forventet adfærd og problemadfærd
Det er muligt at opretholde aktivitet og undervisning, selvom der opstår problemadfærdssituationer	Skolen har eller kan formidle tilbud til forældre om vejledning i positiv adfærdsstøtte	Personalet får løbende mulighed for at udvikle og forbedre sine færdigheder i systematisk tilsyn og vejledning af eleverne	Der er tilrettelagt rutiner, for at undervisningen bliver opretholdt, selvom problemadfærd opstår
Der er etableret procedurer (tryghedsplaner) for håndtering af krisesituationer/farlige situationer	Elevens udvikling bliver fulgt op af adfærdsstøtte teamet (inkl. ledelsen), og der bliver givet regelmæssig tilbagemelding til PALS-teamet og andre relevante ansatte	Status for elevadfærd og tilsynspraksis bliver evalueret hvert kvartal baseret på skolens data	Undervisningen og uv-materialerne er tilpasset den enkelte elevs niveau (matematik, læsning, skrivning, sprog etc.)
Der er etableret et team til problemløsning og planlægning af adfærdsstøttetiltag (PALS-team)		Alle ansatte har et direkte eller indirekte ansvar for et godt tilsyn på områderne uden for klasse- og undervisningslokalerne	Eleverne oplever en høj grad af skolefaglig mestring (> 75% rigtig)
Skolens leder er aktivt medlem i PALS-teamet			Lærerne har adgang til at få assistance/vejledning/støtte til at forbedre forhold i undervisningssituationen
Der er etableret et system til løbende indhentning og bearbejdning af data af mønstre for problemadfærd (fx SWIS-data)			Overgangen mellem forskellige aktiviteter og områder i og uden for klasse-/undervisningslokalet foregår roligt, er planlagt og lært alle elever
Tilbage melding om mønstre for problemadfærd bliver regelmæssigt givet til skolens team og ansatte til beslutning om tiltag (1 gang/mdr.)			
Der er formaliserede procedurer vedr. at give ledelsen informationer om skolens regler og forventet elevadfærd			
Opfølgingsaktiviteter for eleverne bliver udviklet, revideret og gennemført på basis af skoleomfattende data/informationer (fx SWIS-data)			
Der er afsat ressourcer til PALS-teamets tilrettelæggelse af (a) undervisning af elever om forventet adfærd, (b) løbende belønningssystem, og (c)			

årlig planlægningstid
til personalet

Alle ansatte er direkte
og/eller indirekte in-
volveret i gennemfø-
relsen af skoleomfat-
tende tiltag og aktivi-
teter

PALS-teamet har ad-
gang til oplæring og
vejledning fra en eks-
tern PALS-vejleder

Det er forventet, at
skolen skal rapporte-
re til skoleforvaltnin-
gen om det sociale
læringsmiljø, niveauet
for disciplinære pro-
blemer eller elevad-
færd mindst en gang
om året

BILAG 2 ANALYSER AF EVALUERINGSMÅLENE

BILAGSTABEL B2.1

Resultater af fixed effects-model for antal elever, der modtager specialundervisning i specialklasse. Koefficienter og standardfejl i parentes.

	Koefficient og standardfejl
Almindelige folkeskoler (reference)	-
PALS-pilotskoler	-3,329 (7,009)
LP-skoler	-5,427 (7,723)
Antal elever på skolerne	0,093 (0,117)
Tid	2,476 (5,696)
Undervisningsudgifter (brutto) pr. elev	0,001 (0,001)
Konstant	-99,137 (108,139)
Antal observationer	92
R ²	0,198

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra UNI-C og Økonomi- og Indenrigsministeriets kommunale nøgletal.

BILAGSTABEL B2.2

Resultater af robust pooled lineær regression for ændringer i gennemsnit for afgangsprøverne i dansk og matematik på skoleniveau. Koefficienter og standardfejl i parentes.

	Danskkarakterer	Matematikkarakterer
	Koefficient og standardfejl	Koefficient og standardfejl
Almindelige folkeskoler (reference)	-	-
PALS-pilotskoler	0,183 (0,186)	0,044 (0,264)
LP-skoler	0,198 (0,130)	0,253 (0,179)
Tid	0,425 *** (0,079)	-0,372 *** (0,121)
Disponibel familie indkomst	0,585 (0,382)	0,748 (0,490)
Andel piger	1,642 *** (0,399)	0,346 (0,645)
Antal søskende	0,497 ** (0,243)	1,431 *** (0,414)
Andel enlige forældre (reference)	-	-
Andel samlevende forældre	-0,238 (0,617)	-0,345 (0,918)

(Fortsættes)

BILAGSTABEL B2.2 (FORTSAT)

	Danskkarakterer	Matematikkarakterer
	Koefficient og standardfejl	Koefficient og standardfejl
Andel mødre med grundskoleuddannelse (reference)	-	-
Andel mødre med gymnasial uddannelse	0,726 (1,263)	3,122 (2,023)
Andel mødre med erhvervsfaglig uddannelse	0,292 (0,704)	0,352 (1,001)
Andel mødre med kort videregående uddannelse	0,681 (1,604)	5,444 ** (2,217)
Andel mødre med mellem-lang videregående uddannelse	1,512 ** (0,771)	1,831 * (0,995)
Andel mødre med lang videregående uddannelse	2,633 ** (1,296)	5,536 ** (2,526)
Andel fædre med grundskoleuddannelse (reference)	-	-
Andel fædre med gymnasial uddannelse	1,267 (1,152)	1,186 (1,787)
Andel fædre med erhvervsfaglig uddannelse	0,842 (0,817)	-0,210 (0,769)
Andel fædre med kort videregående uddannelse	0,663 (1,206)	0,374 (1,565)
Andel fædre med mellem-lang videregående uddannelse	2,078 ** (1,054)	2,059 (1,459)
Andel fædre med lang videregående uddannelse	1,424 (1,267)	-0,663 (2,070)
Andel elever med indvandrerbaggrund	-1,951 * (1,122)	-5,360 *** (1,550)
Andel elever, der er efterkommere af indvandrere	-0,689 (1,022)	-3,187 *** (1,060)
Konstant	-4,011 (4,079)	-4,337 (5,703)
Antal observationer	144	144
R ²	0,432	0,421

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

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

BILAGSTABEL B2.3

Fixed effects-model for ændringer i andel af ulovligt fravær for almindelige folkeskoler, PALS-pilotskoler og LP-skoler. Koefficienter og standardfejl. Standardfejl angivet i parentes.

	Andel ulovligt fravær
	Koefficient og standardfejl
Almindelige folkeskoler (reference)	-
PALS-pilotskoler	-0,752 (2,691)
LP-skoler	1,226 (3,416)
Tid	0,381 (0,777)
Konstant	7,016 *** (0,747)
Antal observationer	126
R ²	0,008

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1. Tabellen er lavet på baggrund af oplysninger fra skolernes årlige kvalitetsrapporter. For at lave et sammenligneligt mål mellem de to kommuner anvendes andel af ulovligt fravær ud af det totale fravær for eleverne.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af oplysninger fra kommunernes kvalitetsrapporter.

BILAG 3 SPØRGESKEMA TIL PALS-PILOTSKOLERNE

Spørgeskema om adfærd, læringsmiljø og samarbejde på PALS-pilotskoler.

Instruktion

Spørgsmålene i dette spørgeskema handler hovedsageligt om adfærd, læringsmiljø og samarbejde. Spørgeskemaet handler om de ændringer, der eventuelt er sket efter, at der er indført PALS på skolen. Vi er interesseret i de generelle forhold omkring adfærd på skolen og de generelle forhold omkring adfærd og læringsmiljø i klasserne. Det er vigtigt for undersøgelsens kvalitet, at du så vidt muligt svarer på alle spørgsmålene.

Baggrundsoplysninger

1. Er du: Kvinde Mand
2. Hvad er din alder? _____
3. Hvor længe har du været på skolen?

Mindre end 2 år

2-3 år

4-10 år

Mere end 10 år

4. Hvad er din stilling?

Lærer

Pædagog

Andet (Administrativ medarbejder, Pedel etc.)

De følgende spørgsmål handler om adfærden på om skolen som helhed.

Er følgende forhold blevet ændret i de seneste 3 år:

(Sæt venligst kryds ved alle spørgsmålene)

	Ja, det	Ja,	Uæn-	Nej,	Nej
--	---------	-----	------	------	-----

	er klart bedre end før	det er bedre end før	dret	det er værre end før	det er klart værre end før
5. Tager eleverne mere hensyn til hinanden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Er skolens ansatte blevet bedre til at håndtere vanskelige elever?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Er der færre skænderier og konflikter blandt eleverne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Er skolens ansatte udsat for færre trusler om vold fra eleverne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Er der færre skænderier og konflikter mellem elever og skolens ansatte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Er elevernes adfærd over for skolens ansatte forbedret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Er der færre skænderier og konflikter blandt skolens ansatte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Er der færre slåskampe blandt eleverne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Er skolens ansatte blevet bedre til at samarbejde indbyrdes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Er elevernes adfærd over for hinanden forbedret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Er der i højere grad end tidligere fælles retningslinjer for, hvordan problemadfærd skal håndteres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Har du flere kommentarer om ændringen i adfærden på om skolen eller andre ting kan du skrive her:

De følgende spørgsmål handler om den generelle adfærd i de klasser som du har undervist i de seneste 3 år.

Er følgende forhold blevet ændret i de seneste år:

(Sæt venligst kryds ved alle spørgsmålene)

	Ja, det er klart bedre end før	Ja, det er bedre end før	Uændret	Nej, det er værre end før	Nej det er klart værre end før
16. Er der mindre forstyrrende snak i timerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Er elevernes adfærd over for hinanden forbedret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Har eleverne mindre ulovligt fravær end før?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Er der mindre uro og støj i timerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Er elevernes adfærd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

over for skolens ansatte forbedret?					
21. Er der færre afbrydelser i timerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Er eleverne blevet mere motiveret i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Er eleverne blevet bedre til at ignorere forstyrrelser fra klassekammerater?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Er der bedre arbejdsro i timerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Er eleverne blevet bedre til at gøre hvad de bliver bedt om?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Er eleverne blevet bedre til at modtage kritik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Er eleverne blevet bedre til at følge instruktioner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Kommer elever og skolens ansatte bedre ud af det med hinanden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Er eleverne blevet bedre til at samarbejde med hinanden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Er eleverne blevet mere engageret i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Er læringsmiljøet i klasserne alt i alt blevet forbedret?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Har du flere kommentarer om ændringen i adfærden i klasserne eller andre ting kan du skrive her:

De følgende spørgsmål handler om dit eget arbejde og om de eventuelle ændringer, der er sket på din arbejdsplads i de seneste 3 år

Er følgende forhold blevet ændret i de seneste 3 år:

(Sæt venligst kryds ved alle spørgsmålene)

	Ja, det er klart bedre end før	Ja, det er bedre end før	Uændret	Nej, det er værre end før	Nej det er klart værre end før
32. Har du fået mere indflydelse på dit eget arbejde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Er dit arbejdspress faldet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Får du bedre hjælp og støtte fra kollegerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Får du bedre hjælp og støtte fra din nærmeste ledelse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Får du bedre infor-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

mation om ændringer og fremtidsplaner for din arbejdsplads?					
36. Er det alt i alt blevet en bedre arbejdsplads?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du flere kommentarer om dit eget arbejde kan du skrive her:

FOR ANSATTE, DER HAR VÆRET PÅ SKOLEN I MINDRE END 2 ÅR:

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn:

(Sæt venligst kryds ved alle spørgsmålene)

	Ja, det er klart bedre end før	Ja, det er bedre end før	Uændret	Nej, det er værre end før	Nej, det er klart værre end før
37. Der er en positiv stemning på skolen, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Eleverne tager hensyn til hinanden, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Skolens ansatte er gode til at samarbejde, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Der er få skænderier og konflikter mellem eleverne, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Skolens ansatte er gode til at håndtere vanskelige elever, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Jeg trives godt i mit arbejde på skolen, på grund af PALS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FOR ANSATTE, DER HAR VÆRET PÅ SKOLEN I MINDRE END 2 ÅR:

I forbindelse med din ansættelse, har nogen af følgende sat dig ind i PALS? (Sæt evt. flere krydser)	
PALS-vejlederen	<input type="checkbox"/>
Skolens PALS-team	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse	<input type="checkbox"/>
Mine lærerkollegaer	<input type="checkbox"/>
Andre fra skolen	<input type="checkbox"/>
Nej, ingen	<input type="checkbox"/>

BILAG 4 ANALYSER AF SNAP

Bortfaldsanalyse for elever i lodtrækningsforsøget på PALS-pilotskoler.

BILAGSTABEL B4.1

Resultater af bortfaldsanalyse. Logistisk regression for sandsynlighed for bortfald ved eftermåling, givet observerbare karakteristika ved førmåling. Koefficienter. Standardfejl angivet i parentes.

	Koefficient og standardfejl
Intervention	-1,907 (1,235)
Klassestørrelse	-0,314 * (0,175)
Klassetrin	-1,287 * (0,703)
SDQ-Total ved førmåling	0,029 (0,027)
Konstant	9,866 *** (3,515)
Pseudo R ²	0,426
Log-Likelihood	-112,42
Antal observationer	319

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Kilde: Egne beregninger på SNAP-data.

Bilagstabel B4.2 viser resultaterne af random intercept-modellerne for analyserne af SNAP-lodtrækningsforsøget.

BILAGSTABEL B4.2

Resultater af random intercept-modeller på SDQ-skalaerne for elever i PALS-pilotskoler. Modeller, SDQ-Total og de fem delskalaer. Regressionsestimater og standardfejl i parentes. Regressionsestimater er angivet som koefficienter.

	SDQ-Total	SDQ-Emotionelle problemer	SDQ-Adfærdsvanskeligheder ¹	SDQ-Hyperaktivitet ²	SDQ-Kammeratskabsproblemer	SDQ-Prosocialeadfærd
Intervention (SNAP)	0,288 (0,464)	-0,042 (0,197)	0,089 (0,138)	-0,074 (0,196)	0,277 * (0,163)	-0,403 ** (0,200)
Klassetrin	-0,151 (0,255)	-0,014 (0,076)		-0,153 (0,107)	0,066 (0,086)	0,318 ** (0,158)
Klassestørrelse	-0,129 (0,104)	0,018 (0,081)			0,004 (0,035)	0,029 (0,064)
Tid	-0,107 (0,352)	-0,021 (0,152)	-0,140 (0,105)	0,294 ** (0,148)	-0,218 * (0,123)	-0,054 (0,151)
Konstant	8,393 *** (2,383)	0,703 (0,711)	0,906 *** (0,126)	2,817 *** (0,489)	0,563 (0,797)	6,472 *** (1,451)
Standardafvigelse på klasseniveau	0,779 (1,031)	0,302 ** (0,487)	0,156 (1,778)	0,071 (20,554)	0,365 ** (0,483)	0,839 (0,268)
Standardafvigelse på elevniveau	5,379 *** (0,055)	1,245 *** (0,070)	1,560 *** (0,055)	2,658 *** (0,053)	1,414 *** (0,059)	1,653 *** (0,060)
Standardafvigelse for residualer	2,510 *** (0,047)	1,104 ** (0,047)	0,753 *** (0,047)	1,059 (0,047)	0,881 *** (0,047)	1,065 (0,047)
Antal observationer	444	444	444	444	444	444

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

1. Det har ikke været muligt at beregne en model, hvor klassetrin og klassestørrelse indgår.

2. Det har ikke været muligt at beregne en model, hvor klassestørrelse indgår.

Kilde: Egne beregninger på SNAP-data.

BILAGSTABEL B4.3

Fixed effects-modeller for SDQ-skalaer for elever i PALS-pilotskoler. Modeller lavet med intervention og tid. Modeller lavet for PALS-pilotskoler. Koefficienter og standardfejl i parentes.

	Total SDQ. PALS-pilotskoler	Emotionelle problemer. PALS-pilotskoler	Kammeratskabsproblemer. PALS-pilotskoler	Adfærdsvanskeligheder. PALS-pilotskoler	Hyperaktivitet. PALS-pilotskoler	Prosocial. PALS-pilotskoler
SNAP-intervention	0,371 (0,482)	-0,008 (0,212)	0,289 * (0,169)	0,113 (0,145)	-0,023 (0,203)	-0,372 * (0,204)
Tid	-0,153 (0,360)	-0,041 (0,158)	-0,224 * (0,126)	-0,153 (0,108)	0,265 * (0,152)	-0,071 (0,153)
Konstant	5,023 *** (0,169)	1,018 *** (0,074)	0,932 *** (0,059)	0,901 *** (0,051)	2,171 *** (0,071)	8,432 *** (0,072)
Antal observationer	444	444	444	444	444	444
R ²	0,003	0,001	0,016	0,010	0,028	0,047

Anm.: Modellerne tæller hver elev to gange, ved baseline og followup. R² beskriver elevernes ændringer, forklaret af modellen *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Kilde: Egne beregninger på data fra SNAP-interventionen.

BILAGSTABEL B4.4

Fixed effects-modeller for SDQ-skalaer. Modeller for elever inden for og uden for normalområdet ved førmåling. Modeller lavet med intervention og tid. Koefficienter og standardfejl i parentes.

	SDQ-Total. Uden for normal- området ved base- line	SDQ-total. I nor- malom- rådet ved baseline	Emotionelle problemer. Uden for normalom- rådet ved baseline	Kammerat- skabspro- blemer. I for normal- området ved baseline	Kammerat- skabspro- blemer. I normalom- rådet ved baseline	Afdærsvan- skeligheder. Uden for normalområ- det ved base- line	Afdærsvan- skelige- der. I nor- malområ- det ved baseline	Hyperaktivi- tet. Uden for normal- området ved base- line	Hyperaktivi- tet. I normal- området ved base- line	Prosocial. Uden for normal- området ved base- line
SNAP- inter- vention	1,464 (1,995)	0,055 (0,449)	0,975 (1,844)	0,697 * (0,413)	0,132 (0,175)	-0,067 (0,621)	0,101 (0,125)	-0,400 (0,626)	-0,027 (0,210)	0,779 (0,779)
Tid	-2,750 ** (1,363)	0,354 (0,340)	-2,600 * (1,446)	-0,536 * (0,299)	-0,100 (0,132)	-1,000 ** (0,439)	0,000 (0,094)	-0,200 (0,410)	0,385 ** (0,160)	1,750 *** (0,636)
Konstant	17,800 *** (0,704)	3,026 *** (0,157)	6,154 *** (0,634)	2,034 *** (0,146)	0,534 *** (0,061)	4,967 *** (0,219)	0,266 *** (0,044)	7,686 *** (0,219)	1,139 *** (0,073)	3,375 *** (0,260)
Antal obser- vatio- ner	60	384	26	118	326	60	384	70	374	48
R ²	0,148	0,016	0,323	0,058	0,004	0,284	0,008	0,053	0,065	0,273

Anm.: Modellerne tæller hver elev to gange; en gang ved førmåling og en gang ved eftermåling. R² beskriver elevernes ændringer, forklaret af modellen. *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.
Kilde: Egne beregninger på data fra SNAP-interventionen.

Beskrivende statistik for elever i SNAP-forløb på PALS-pilotskoler og tre skoler, der er ved at implementere PALS.

BILAGSTABEL B4.5

Elever inddelt efter kontrolgruppe og SNAP-interventionsgruppe. Særskit for før- og eftermålinger. Gennemsnittene inkluderer elever og klasser fra seks PALS-pilotskoler og tre skoler, der er ved at implementere PALS. Gennemsnit for SDQ-skalaerne og skoleklassekarakteristika.

Variable	Kontrol			SNAP-intervention		
	Antal	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal	Gennemsnit	Standardafvigelse
<i>Deskriptive mål før SNAP-intervention</i>						
SDQ-Total	142	6,472	7,098	182	5,533	6,619
SDQ-Emotionskala	142	1,317	2,012	182	1,165	1,773
SDQ-Adfærdsvanskeligheder	142	1,148	1,946	182	0,967	1,823
SDQ-Hyperaktivitet	142	2,817	3,300	182	2,451	3,024
SDQ-Kammeratskabsproblemer	142	1,190	1,949	182	0,951	1,763
SDQ-Prososial skala	142	8,317	2,572	182	8,038	2,243
<i>Deskriptive mål efter SNAP-intervention</i>						
SDQ-Total	142	5,782	5,858	182	4,868	5,895
SDQ-Emotionskala	142	1,176	1,796	182	0,879	1,648
SDQ-Adfærdsvanskeligheder	142	0,880	1,639	182	0,808	1,622
SDQ-Hyperaktivitet	142	2,824	3,232	182	2,390	2,708
SDQ-Kammeratskabsproblemer	142	0,901	1,499	182	0,791	1,642
SDQ-Prososial skala	142	8,613	2,073	182	7,984	2,258
Skolevariable (antal klasser)						
Klasses størrelse	7	20,286	4,680	9	20,222	3,833
Klassetrin	7	3,857	2,035	9	4,000	1,658

Kilde: Egne beregninger på SNAP-data.

Supplerende analyser for elever i SNAP-forløb, på PALS-pilotskoler og tre skoler, der er ved at implementere PALS.

BILAGSTABEL B4.6

Resultater af random intercept-modeller på SDQ-skalaerne. Modellerne inkluderer elever og klasser fra seks PALS-pilotskoler og tre skoler, der er ved at implementere PALS. Modeller for hver af de seks SDQ-skalaer. Regressionsestimater og standardfejl. Standardfejl i parentes.

	SDQ-Total	SDQ-Emotionelle problemer	SDQ-Adfærdsvanskeligheder ¹	SDQ-Hyperaktivitet	SDQ-Kammeratskabsproblemer	SDQ-Prosocial adfærd
Intervention (SNAP)	-0,070 (0,452)	-0,186 (0,181)	0,084 (0,118)	-0,104 (0,192)	0,086 (0,150)	-0,368 ** (0,184)
Klassetrin	-0,443 (0,296)	-0,068 (0,072)	-0,114 * (0,061)	-0,254 ** (0,114)	-0,002 (0,081)	0,285 * (0,157)
Klassestørrelse	-0,080 (0,129)	0,024 (0,031)	-0,024 (0,027)	-0,092 * (0,050)	0,013 (0,035)	0,048 (0,068)
Tid	-0,636 * (0,342)	-0,118 (0,140)	-0,254 *** (0,090)	0,028 (0,146)	-0,264 ** (0,114)	0,306 ** (0,139)
Konstant	9,357 *** (3,037)	1,002 (0,740)	1,997 *** (0,630)	5,543 *** (1,184)	0,784 (0,828)	6,037 *** (1,596)
Standardafvigelse på klasseniveau	1,540 (0,328)	0,349 *** (0,356)	0,190 * (0,965)	0,455 (0,565)	0,432 *** (0,314)	0,989 (0,208)
Standardafvigelse på elevniveau	5,410 *** (1,048)	1,258 *** (0,062)	1,548 *** (0,046)	2,688 *** (0,045)	1,345 *** (0,052)	1,619 *** (-0,052)
Standardafvigelse for residualer	2,924 *** (0,039)	1,225 *** (0,039)	0,778 *** (0,039)	1,248 *** (0,039)	0,984 (0,039)	1,182 *** (0,039)
Antal observationer	648	648	648	648	648	648

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Kilde: Egne beregninger på SNAP-data.

BILAGSTABEL B4.7

Fixed effects-modeller for SDQ-skalaer. Modeller lavet med intervention og tid. Modeller lavet for skoler, der indgår i SNAP-intervention. Koef-
ficienter og standardfejl i parentes.

	Total SDQ. Alle skoler i data	Emotionelle problemer. Alle skoler i data	Kammeratskabsproblemer. Alle skoler i data	Adfærdsvanskeligheder. Alle skoler i data	Hyperaktivitet. Alle skoler i data	Prosocial. Alle skoler i data
SNAP-intervention	0,025 (0,464)	-0,145 (0,195)	0,129 (0,156)	0,108 (0,124)	-0,067 (0,198)	-0,351 * (0,188)
Tid	-0,690 ** (0,348)	-0,141 (0,146)	-0,289 ** (0,117)	-0,268 *** (0,093)	0,007 (0,149)	0,296 ** (0,141)
Konstant	5,944 *** (0,163)	1,231 *** (0,068)	1,056 *** (0,055)	1,046 *** (0,043)	2,611 *** (0,070)	8,160 *** (0,066)
Antal observationer	648	648	648	648	648	648
R ²	0,026	0,018	0,026	0,036	0,001	0,014

Anm.: Modellerne tæller hver elev to gange. Ved baseline og followup, R² beskriver elevernes ændringer, forklaret af modellen *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Kilde: Egne beregninger på data fra SNAP-interventionen.

BILAGSTABEL B4.8

Fixed effects-modeller for SDQ-skalaer. Modeller for elever inden for og uden for normalområdet ved førmåling. Modeller lavet med intervention og tid. Modeller lavet for skoler, der indgår i SNAP-intervention. Koefficienter og standardfejle i parentes.

	Total SDQ. Uden for normal- området ved før- måling	Emotionelle proble- mer. Uden for nor- malom- rådet ved førmåling	Emotionelle proble- mer. I normal- området ved før- måling	Kammerat- skabs- proble- mer. I normal- området ved før- måling	Adfærd- svan- ligheder. Uden for normal- området ved før- måling	Adfærd- svan- ligheder. I normal- området ved før- måling	Hyperaktivi- tet. Uden for nor- rådet ved førmåling	Hyperaktivi- tet. I normal- området ved før- måling	Uden for normal- området ved før- måling	Prosocial. I normal- området ved før- måling
SNAP-intervention	0.336 (1,547)	1.494 (1,249)	-0.349 ** (0,166)	-0.002 (0,150)	-0.252 (0,453)	0.125 (0,099)	-1,024 * (0,522)	0.056 (0,200)	-0,663 (0,631)	-0,372 ** (0,172)
Tid	-4,536 *** (1,113)	-3,077 *** (0,865)	0.155 (0,126)	-0,022 (0,114)	-1,192 *** (0,323)	-0,060 (0,075)	-0,563 (0,360)	0,173 (0,153)	2,111 *** (0,496)	0,032 (0,128)
Konstant	18,276 *** (0,547)	6,160 *** (0,441)	0,819 *** (0,058)	0,516 *** (0,052)	4,830 *** (0,160)	0,306 *** (0,035)	8,082 *** (0,184)	1,342 *** (0,070)	3,447 *** (0,217)	8,960 *** (0,061)
Antal observationer	116	50	598	434	106	542	122	526	94	554
R ²	0,363	0,406	0,016	0,000	0,402	0,006	0,253	0,017	0,415	0,031

Anm.: Modellerne tæller hver elev to gange. Ved baseline og followup. R² beskriver elevernes ændringer, forkåret af modellen *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.
Kilde: Egne beregninger på data fra SNAP-interventionen.

Bilagstabel B4.9 viser resultaterne af analyser af adfærdslisterne. Tabellen indeholder kun resultater for modeller, hvor der var signifikante resultater for SNAP-interventionen.

BILAGSTABEL B4.9

Effekter af SNAP-intervention målt ved lineære regressionser på adfærdslister. Regressionskoefficienter. Standardfejl i parentes.

	Gentagne brud på klassens eller skolens regler – eftermåling	Forladt plads uden at have fået lov – eftermåling	Løb i gange og fællesrum – eftermåling
SNAP-intervention	0,876 ** (0,384)	0,898 *** (0,252)	0,754 ** (0,377)
Gentagne brud på klassens eller skolens regler – førmåling	-0,038 (0,157)		
Forladt plads uden at have fået lov – førmåling		0,040 (0,236)	
Løb i gange og fællesrum – førmåling			0,201 (0,160)
Konstant	1,429 *** (0,425)	1,288 *** (0,492)	0,830 *** (0,251)
Antal klasser	8	8	7
Justeret R ²	0,245	0,410	0,120

Anm.: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Kilde: Egne beregninger på data fra adfærdslister.

ADFÆRDSLISTERNE

Den nedenstående liste viser spørgsmålene i adfærdslisterne, der alle kan besvares på en 5-punkts-skala med ”Ingen i sidste uge”, ”Én gang i sidste uge”, ”Flere gange i sidste uge”, ”Dagligt i sidste uge” og ”Flere gange pr. dag i sidste uge”:

- Gentagne brud på klassens eller skolens regler
- Bevidst arbejdsvægning (kom for sent i gang, unnlader at medbringe materialer osv.)
- Kom for sent til time
- Forstyrret eller hindret medelever i arbejdet
- Unødig brok
- Talt uden at have fået lov
- Forladt plads uden at have fået lov
- Verbale angreb på andre elever
- Frække eller uhøflige kommentarer eller svar til lærer

- Bandet over for læreren
- Voldsom diskussion med læreren i klassen
- Fysisk angreb på andre elever
- Sendt til skoleleder pga. problematisk adfærd
- Hærværk
- Tyveri
- Set med slag- eller stikvåben på skolen
- Påvirket af rusmidler
- Fysisk angreb på lærer
- Pjæk fra timer
- Pjæk hele dage
- Løb i gange og fællesrum
- Forladt skolens område uden tilladelse
- Uro ved ventetid
- Elever truffet på steder, hvor der ikke er adgang for elever
- Manglende hensyn eller omtanke for andre.

LITTERATUR

- Arnesen, A. & E. Askeland (2006): *Håndbok PALS. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Arnesen, A., M.-A. Sørli & T. Ogden (2007): *Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Frederikshavn: DAFOLO.
- Augimeri, L.K., D.P. Farrington, C.J. Koegl & D.M. Day (2007): “The SNAP Under 12 Outreach Project: Effects of a Community Based Program for Children with Conduct Problems”. *Journal of Child and Family Studies*, 16(6), s. 799-807.
- Augimeri, L.K., M. Walsh & N. Slater (2011): ”Rolling Out SNAP. An Evidence-based Intervention: A Summary of Implementation, Evaluation, and Research”. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2(1), s. 330-352.
- Becker, A., H.C. Steinhausen, G. Baldurosson, S. Dalsgaard, M.J. Lorenzo, S.J. Ralston, M. Döpfner & A. Rothenberger (2006): “Psychopathological Screening of Children with ADHD: Strengths and Difficulties Questionnaire in a Pan-European Study”. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), s. 56-62.
- Björnsdóttir, A. & M. Sigmarsdóttir (2009): ”Parent Management Training – The Oregon Model (PMTO): Effects of a Prevention and Treatment Program for Behavioral Problems among Kindergarten and Elementary School Children in Hafnarfjörður”. *Icelandic Journal of Education*, 18(2), s. 1-18.

- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dickey, C.R., K. Conley & M. Cave (2011): *PBIS Assessment Manual*. Eugene, Oregon: Educational and Community Supports, University of Oregon.
- Ervin, R.A., E. Schaughency, A. Matthews, S.D. Goodman & M.T. McGlinchey (2007): "Primary and Secondary Prevention of Behavior Difficulties: Developing a Data-informed Problem-Solving Model to Guide Decision Making at a School-Wide Level". *Psychology in the Schools*, 44(1), s. 7-18.
- Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. København: Undervisningsministeriet.
- Fixsen, D.L., K.A. Blase, S.F. Naoom & F. Wallace (2009): "Core Implementation Components". *Research on Social Work Practice*, 19(5), s. 531-540.
- Fixsen, D.L., S.F. Naoom, K.A. Blase, R.M. Friedman & F. Wallace (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network, FMHI Publication #231.
- Flannery, K.B., G. Sugai & C.M. Anderson (2009): "School-Wide Positive Behavior Support in High School". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), s. 177-185.
- Forgatch, M.S. & G.R. Patterson (1989): *Parents and Adolescents Living Together: Part 2: Family Problem Solving*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Co.
- Gelman, A. & J. Hill (2007): *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, R. (1999): "The Extended Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a Guide to Child Psychiatric Caseness and Consequent Burden". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), s. 791-799.
- Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: a Research Note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), s. 581-586.
- Hanushek, E.A. & L. Woessmann (2008): "The Role of Cognitive Skills in Economic Development". *Journal of Economic Literature*, 46(3), s. 607-668.
- Horner, R.H., A.W. Todd, T. Lewis-Palmer, L.K. Irvin, G. Sugai & J.B. Boland (2004): "The School-Wide Evaluation Tool (SET): A Research Instrument for Assessing School-Wide Positive

- Behavior Support". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), s. 3-12.
- Horner, R.H., G. Sugai, K. Smolkowski, L. Eber, J. Nakasato, A.W. Todd & J. Esperanza (2009): "A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), s. 133-144.
- Imbens, G. & J. Wooldridge (2008): "Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation". *Journal of Economic Literature*, 47(1), s. 5-86.
- Imbens, G.W. & J.D. Angrist (1994): "Identification and Estimation of Local Average Treatment Effects". *Econometrica*, 62(2), s. 467-475.
- Jiang, D., M. Walsh & L.K. Augimeri (2011): "The Linkage Between Childhood Bullying Behaviour and Future Offending". *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), s. 128-135.
- Kjøbli, J. & M.-A. Sørli (2008): "School Outcomes of a Community-Wide Intervention Model Aimed at Preventing Problem Behavior". *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(4), s. 365-375.
- Klausen, K.K., J. Michelsen & D.M. Nielsen (2010): *Den decentrale leder – en undersøgelse af vilkårene for ledelse i kommunernes decentrale serviceinstitutioner*. København: Lederne.
- Lipman, E.L., M. Kenny, C. Sniderman, S. O'Grady, L. Augimeri, S. Khayutin & M.H. Boyle (2008): "Evaluation of a Community-based Program for Young Boys At-Risk of Antisocial Behaviour: Results and Issues". *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17(1), s. 12.
- Loeber, R. (1990): "Development and Risk Factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency". *Clinical Psychology Review*, 10(1), s. 1-41.
- Mayer, G.R. (1995): "Preventing Antisocial Behavior in the Schools". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), s. 467-478.
- Mayo, Elton (1949): *The Social Problems of an Industrial Civilisation*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- McCarney, R., J. Warner, S. Iliffe, R. van Haselen, M. Griffin & P. Fisher (2007): "The Hawthorne Effect: A Randomised, Controlled Trial". *BMC Med. Res. Methodol.*, 7(30).
- Metzler, C.W., A. Biglan, J.C. Rusby & J.R. Sprague (2001): "Evaluation of a Comprehensive Behavior Management Program to Improve School-Wide Positive Behavior Support". *Education & Treatment of Children (ETC)*, 24(4), s. 448.
- Moncher, F.J. & R.J. Prinz (1991): "Treatment Fidelity in Outcome Studies". *Clinical Psychology Review*, 11(3), s. 247-266.

- Mølgaard, D., E. Skibsted, F.B. Andersen & B. Ryberg (2011): *Videncenternotat – pointer og anbefalinger: Implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune 2009-2011*. Aarhus: VIA University College.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Oslo, 19/05.
- Nordenbo, S.E., A. Holm, E. Elstad, J. Scheerens, M.S. Larsen, M. Uljens, P.F. Laursen & T.E. Hauge (2010): *Input, Process, and Learning in Primary and Lower Secondary Schools. A Systematic Review*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, uddannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T., M.-A. Sørli & K.A. Hagen (2007): "Building Strength Through Enhancing Social Competence in Immigrant Students in Primary School. A Pilot Study". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), s. 105-117.
- Patterson, G.R. & M.S. Forgatch (1987): *Parents and Adolescents Living Together: Part 1: The Basics*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Co.
- Patterson, G.R., J.B. Reid & T.J. Dishion (1998): "Antisocial Boys". I: Jenkin, J.M., K. Oatley & N.L. Stein (red.): *Human Emotions: A Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers, s. 330-336.
- Pedersen, M.J., A. Rosdahl, S.C. Winter, A.P. Langhede & M. Lynggaard (2011): *Ledelse af folkeskolerne – vilkår og former for skoleledelse*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:39.
- Pejtersen, J.H., J.B. Bjorner & P. Hasle (2010): "Determining Minimally Important Score Differences in Scales of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire". *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(3 suppl), s. 33-41.
- Rasch-Christensen, A. (2009): *Implementering af LP og PALS*. Tilgængelig på: http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=152505. Besøgt 1-9-2011.
- Singer, J.D. & J.B. Willett (2003): *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford University Press, USA.
- Spaulding, S.A., L.K. Irvin, R.H. Horner, S.L. May, M. Emeldi, T.J. Tobin & G. Sugai (2008): "Schoolwide Social-Behavioral Climate, Student Problem Behavior, and Related Administrative Decisions: Empirical Patterns from 1,510 Schools Nationwide". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), s. 69-85.
- Sprague, J.R. & H.M. Walker (2005): *Safe and Healthy Schools: Practical Prevention Strategies*. The Guilford Press.

- Sugai, G. & R.R. Horner (2006): "A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support". *School Psychology Review*, 35(2), s. 245.
- Sugai, G. & R. Horner (2002): "The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports". *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), s. 23-50.
- Svendsen, G.T. (2011): "Evidensbaseret inkluderende praksis – de gode cirkler i skole, SFO og familie". *Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48(3), s. 201-215.
- Svendsen, G.T. (2009): "PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark". *Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(6), s. 392-403.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige adferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis.
- Sørli, M.-A. & T. Ogden (2007): "Immediate Impacts of PALS: A School-Wide Multi-Level Programme Targeting Behaviour Problems in Elementary School". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), s. 471-492.
- Sørli, M.-A. & T. Torsheim (2011): "Multilevel Analysis of the Relationship Between Teacher Collective Efficacy and Problem Behaviour in School". *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), s. 175-191.
- Walker, H.M., G. Colvin & E. Ramsey (1995): *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA.: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Wooldridge, J.M. (2002): *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge: The MIT Press.
- Wright, K.B. (2005): "Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3).
- Yun, G.W. & C.W. Trumbo (2000): "Comparative Response to a Survey Executed by Post, E-mail, & Web Form". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1).
- Østergaard, P. & H.J. Juhl (2005): "Internetundersøgelser: problemer og muligheder". *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 65(4), s. 224-238.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2011

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

- 11:01 Liversage, A., Jakobsen, V. & Rode Hansen, I.: *"Det var ikke nemt, men jeg klarede det!" Interviewundersøgelse med etniske minoritetskvinder om uddannelse*. 156 sider. ISBN: 978-87-7119-000-7. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 11:02 Filges, T. & Holt, H.: *AC-arbejdskraft i den vestlige del af Region Midtjylland. Muligheder og barrierer*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-001-4. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:03 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Heiner Schmidt, L. & Aaquist, M.: *Forebyggende foranstaltninger 5-9 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 3*. 184 sider. ISBN: 978-87-7119-002-1. Vejledende pris: 180,00 kr.
- 11:04 Jacobsen, J. & Lindstrøm, M.: *Lokal integration af førtidspensionister*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-003-8. Vejledende pris: 110 kr.
- 11:05 Deding, M. (red.): *Forskning om tvang i misbrugsbehandling. En kortlægning foretaget af SFI Campbell*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-004-5. Netpublikation.

- 11:06 Oldrup, H., Lindstrøm, M. & Korzen, S.: *Vold mod førskolebørn. Praksis og barrierer for opsporing og underretning*. 110 sider. ISBN: 978-87-7119-005-2. Netpublikation.
- 11:07 Christensen, E.: *Væk fra Grønland. Udsatte grønlandere, der er flyttet til Danmark med deres børn*. 88 sider. ISBN: 978-87-7119-006-9. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:08 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2010*. 140 sider. ISBN: 978-87-7119-007-6. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 11:09 Bengtsson, S., Hansen, H. & Røgeskov, M.: *Børn med en funktionsnedsættelse og deres familier. Den første kortlægning i Norden*. 108 sider. ISBN: 978-87-7119-008-3. Vejledende pris: 110,00 kr.
- 11:10 Vitus, K. & Kjær, A.A.: *PSP-samarbejdet. En kortlægning af PSP-Frederiksberg, Odense, Amager og Esbjerg*. 201 sider. ISBN: 978-87-7119-009-0. Netpublikation.
- 11:11 Graversen, B.K.: *Tættere på arbejdsmarkedet? Om effektmåling af beskæftigelsesindsatsen for ikke-arbejdsmarkedsparate ledige*. 78 sider. ISBN: 978-87-7119-010-6. e-ISBN: 978-87-7119-048-9. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 11:12 Andersen, D., Thomsen, R., Langhede, A.P., Albæk Nielsen, A. & Toft Hansen, A.: *Skolernes samarbejde. Kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner*. 249 sider. ISBN: 978-87-7119-011-3. Netpublikation.
- 11:13 Larsen, M., Bach, H.B. & Ellerbæk, L.S.: *55-70-åriges forbliven på arbejdsmarkedet. Adfærd, forventninger, aftaler og kendskab til regler*. 222 sider. ISBN: 978-87-7119-012-0. e-ISBN: 978-87-7119-045-8. Vejledende pris: 220,00 kr.
- 11:14 Christoffersen, M.N. & Hammen, I.: *ADHD-indsatser. En forskningsoversigt*. 129 sider. ISBN: 978-87-7119-013-7. Vejledende pris: 130,00 kr.
- 11:15 Oldrup, H., Korzen, S., Lindstrøm, M. & Christoffersen, M.N.: *Vold mod børn og unge. Hovedrapport*. 95 sider. ISBN: 978-87-7119-014-4. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:16 Rostgaard, T., Bjerre, L., Sørensen, K. & Rasmussen, N.: *Omsorg og etnicitet. Nye veje til rekruttering og kvalitet i aldreplejen*. 207 sider. ISBN: 978-87-7119-015-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:17 Bengtsson, S., Alim, W., Holmskov, H. & Lund, A.: *Sociale indsatser til mennesker med ADHD. En kortlægning*. 166 sider. ISBN: 978-

- 87-7119-017-5. e-ISBN: 978-87-7119-040-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 11:18 Böcker Jakobsen, T., Langhede, A.P. & Sørensen, K.: *Lige muligheder – støtte til udsatte børn og unge. Evalueringsrapport 1: Beskrivelse af igangsatte forsøgsprojekter.* 87 sider. ISBN: 978-87-7119-016-8. Netpublikation.
- 11:19 Albæk, K. & Brink Thomsen, L.: *Er kvindefag lavtlønsfag? En analyse af sammenhængen mellem løn og andelen af kvinder i enkelte arbejdsfunktioner.* 97 sider. ISBN: 978-87-7119-018-2. Vejledende pris: 97,00 kr.
- 11:20 Knudsen, L. & Egelund, T.: *Effekter af slægtspleje. Slægtsanbragte børn og unges udvikling sammenlignet med plejebørn fra traditionelle plejefamilier.* 161 sider. ISBN: 978-87-7119-019-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 11:21 Kofod, J., Dyrvig, T.F., Markwardt, K., Lagoni, N., Bille, R., Termansen, T., Christiansen, L., Toldam, E.J. & Vilshammer, M.: *Prostitution i Danmark.* 395 sider. ISBN: 978-87-7119-020-5. Vejledende pris: 390,00 kr.
- 11:22 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse i 2010. Regionale Forskelle.* 68 sider. ISBN: 978-87-7119-021-2. e-ISBN: 978-87-7119-022-9. Vejledende pris: 60,00 kr.
- 11:23 Amilon, A.: *Supplerende arbejdsmarkedspension. Hvorfor vælger eller fravælger fortidspensionister ordningen?* 92 sider. ISBN: 978-87-7119-023-6. e-ISBN: 978-87-7119-024-3. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 11:24 Christensen, E. & Hansen, H.: *Den sociale indsats for børn og unge i Grønland. Kortlægning af aktiviteterne 2011.* 44 sider. ISBN: 978-87-7119-025-0. e-ISBN: 978-87-7119-026-7. Vejledende pris: 40,00 kr.
- 11:25 Lyk-Jensen, S.V., Weatherall, C.D., Heidemann, J., Damgaard, M. & Glad, A.: *Soldater før og under udsendelse. En kortlægning.* 190 sider. e-ISBN: 978-87-7119-028-1. Netpublikation.
- 11:26 Ottosen, M.H. & Stage, S.: *Dom til fælles forældremyndighed. En evaluering af forældreansvarsloven.* 257 sider. ISBN: 978-87-7119-029-8. e-ISBN: 978-87-7119-030-4. Vejledende pris: 250,00 kr.
- 11:27 Liversage, A. & Leelo Knudsen, L.: *Kvinder i byggefag. En interviewundersøgelse.* 131 sider. ISBN: 978-87-7119-031-1. e-ISBN: 978-87-7119-032-8. Vejledende pris: 130,00 kr.
- 11:28 Christensen, E. & Hansen, H.: *Kalaallit nunaanni meeqqanut inu-usuttunullu isumaginnikkut suliniutit.* 46 sider. ISBN: 978-87-

- 7119-033-5. e-ISBN: 978-87-7119-034-2. Vejledende pris: 40,00 kr.
- 11:29 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H., Vammen, K.S., Schmidt, L.H. & Legendre, A.-C.: *Forebyggende foranstaltninger 10-13 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 4*. 184 sider. ISBN: 978-87-7119-036-6. e-ISBN: 978-87-7119-037-3. Vejledende pris: 180,00 kr.
- 11:30 Bengtsson, S.: *Danmark venter stadig på sin psykiatrireform. Et rids af udviklingen de seneste årtier*. 78 sider. ISBN: 978-87-7119-038-0. e-ISBN: 978-87-7119-039-7. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 11:32 Oldrup, H.H. & Vitus, K.: *Indsatser over for udsatte 0-3-årige og deres forældre. En systematisk forskningsoversigt*. 213 sider. ISBN: 978-87-7119-041-0. e-ISBN: 978-87-7119-042-7. Vejledende pris: 210,00 kr.
- 11:33 Bo Madsen, M., Jacobsen, S. & Jensen, S.: *Socialt bedrageri. Et litteraturstudie*. 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-044-1. Netpublikation.
- 11:34 Christoffersen, M.N., Skov Olsen, P., Vammen, K.S., Sander Nielsen, S., Lausten, M. & Brauner, J.: *Tidlig identifikation af kriminalitetstruede børn og unge. Risiko- og beskyttelsesfaktorer*. 207 sider. ISBN: 978-87-7119-046-5. e-ISBN: 978-87-7119-047-2. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:35 Fuglsang Olsen, R., Egelund, T. & Lausten, M.: *Tidligere anbragte som unge voksne*. 145 sider. ISBN: 978-87-7119-043-4. e-ISBN: 978-87-7119-051-9. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 11:36 Brink Thomsen, L. & Høgelund, J.: *Køn, Handicap og beskæftigelse i 2010*. 47 sider. e-ISBN: 978-87-7119-053-3. Netpublikation.
- 11:37 Liversage, A. & Gudrun Jensen, T.: *Parallelle retsopfattelser i Danmark. Et kvalitativt studie af privatretlige praksisser blandt etniske minoriteter*. 191 sider. ISBN: 978-87-7119-054-0. e-ISBN: 978-87-7119-055-7. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 11:38 Ottosen, M.H., Stage, S. & Søndergaard Jensen, H.: *Børn i deleordninger. En kvalitativ undersøgelse*. 209 sider. ISBN: 978-87-7119-056-4. ISBN: 978-87-7119-057-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 11:39 Jin Pedersen, M., Rosdahl, A., Winther, S.C., Langhede, A.P. & Lynggaard, M.: *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. 283 sider. e-ISBN: 978-87-7119-058-8. Netpublikation.
- 11:40 Dreyer Espersen, L., Eiberg, M. & Andersen, D.: *Vejle til ungdomsuddannelse 2. Kvalitative interview med skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-060-1. Netpublikation.

- 11:41 Palmhøj Nielsen, L. & Skov Olsen, P.: *11-åriges trivsel og risiko. Statistiske analyser af 11-åriges trivsel*. 115 sider. ISBN: 978-87-7119-061-8. e-ISBN: 978-87-7119-062-5. Vejledende pris: 110,00 kr.
- 11:42 Thuesen, F., Tørslev, M.K. & Gudrun Jensen, T.: *Rekruttering og fastholdelse af højtuddannet arbejdskraft. Danmark, Norge, Holland, Storbritannien og Canada*. 244 sider. ISBN: 978-87-7119-063-2. e-ISBN: 978-87-7119-064-9. Vejledende pris: 240,00.
- 11:43 Brink Thomsen, L., Holt, H., Jensen, S. & Thuesen, Frederik: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2011*. 194 sider. ISBN: 978-87-7119-065-6. e-ISBN: 978-87-7119-066-3. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 11:44 Bengtsson, S. & Stigaard, D.L.: *Aktuel skandinavisk og britiske handicappforskning. En kortlægning af miljøer*. 318 sider. ISBN: 978-87-7119-067-0. e-ISBN: 978-87-7119-068-7. Vejledende pris: 310,00 kr.
- 11:45 Lauritzen, H.H., Boje-Kovacs, B. & Benjaminsen, L.: *Hjemløshed i Danmark 2011. National kortlægning*. 148 sider. ISBN: 978-87-7119-069-4. e-ISBN: 978-87-7119-070-0. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 11:46 Stigaard, D.L.: *Fra hjemløshed til egen bolig. Et interviewstudie blandt tidligere hjemløse*. 68 sider. e-ISBN: 978-87-7119-071-7. Netpublikation.
- 11:47 Calmar Andersen, S. & Winter, S.C. (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. 164 sider. ISBN: 978-87-7119-072-4. e-ISBN: 978-87-7119-073-1. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 11:48 Holt, H. & Larsen, M.: *Kønsopdelt lønstatistik og redegørelse om lige løn. Evaluering af loven*. 118 sider. e-ISBN: 978-87-7119-074-8. Netpublikation.
- 11:49 Brauner, J., Skov Olsen, P. & Egelund, T.: *Muligheder for Dokumentation af anbringelser. En gennemgang af målemetoder*. 168 sider. ISBN: 978-87-7119-076-2. e-ISBN: 978-87-7119-077-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 12:01 Lyk-Jensen, S.V., Glad, A., Heidemann, J. & Damgaard, M.: *Soldater efter udsendelse. En spørgeskemaundersøgelse*. 117 sider. e-ISBN: 978-87-7119-075-5. Netpublikation.
- 12:02 Lausten, M., Hansen, H., Mølholt, A.-K., Vammen, K.S. & Legendre, A.-C.: *Forebyggende foranstaltninger 14-17 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 5*. 235 sider. ISBN: 978-87-7119-078-6. e-ISBN: 978-87-7119-079-3. Vejledende pris: 230,00 kr.

- 12:03 Rostgaard, T., Brunner, T.N. & Fridberg, T.: *Omsorg og livskvalitet i plejeboligen*. 150 sider. ISBN: 978-87-7119-080-9. e-ISBN: 978-87-7119-081-6. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 12:05 Ellerbæk, L.S. & Høst, A.: *Udlejningsredskaber i almene boliger. En analyse af brugen og effekterne af udlejningsredskaber i almene boligområder*. 258 sider. ISBN: 978-87-7119-084-7. e-ISBN: 978-87-7119-085-4. Vejledende pris: 250,00 kr.
- 12:06 Høgelund, J.: *Effekter af den beskæftigelsesrettede indsats for sygemeldte. En litteraturoversigt*. 112 sider. e-ISBN: 978-87-7119-086-1. Netpublikation.
- 12:07 Skovbo Rasmussen, P. & Skov Olsen, S.: *Positiv adfærd i læring og samspil (PALS). En evaluering af en skoleomfattende intervention på 11 pilotskoler*. 158 sider. ISBN: 978-87-7119-087-8. e-ISBN: 978-87-7119-088-5. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 12:08 Fridberg, T. & Damgaard, M.: *Frivillige i hjemmeværnet 2011*. 120 sider. ISBN: 978-87-7119-089-2. e-ISBN: 978-87-7119-090-8. Vejledende pris: 120,00 kr.

POSITIV ADFÆRD I LÆRING OG SAMSPIL (PALS)

EN EVALUERING AF EN SKOLEOMFATTENDE INTERVENTION PÅ 11 PILOTSKOLER

PALS er et såkaldt skoleomfattende program, hvor alle ansatte, elever og forældre involveres i at forebygge adfærdsproblemer blandt eleverne. Denne rapport evaluerer brugen af PALS på 11 danske skoler, der som de første begyndte at indføre programmet i 2008.

Evalueringen viser blandt andet, at programmet foreløbig ikke har nogen målbar virkning på antallet af elever i specialklasser, afgangskarakterer eller ulovligt fravær. Men 4 ud af 5 ansatte på PALS-skolerne oplever, at programmet har gjort dem bedre til at håndtere vanskelige elever.

Da programmet er under implementering, er det på nuværende tidspunkt ikke muligt at foretage et egentligt effektstudie. Rapporten diskuterer afslutningsvis udfordringer i forhold til en fremtidig effektevaluering af PALS-programmet.

Rapporten er bestilt og finansieret af Socialstyrelsen.