Til
Ministeriet for Børn og Undervisning

Dokumenttype
Rapport

Dato
Oktober 2011

EVALUERING AF UNDERVISNINGS-ASSISTENTORDNINGEN
RAPPORT

RAMBØLL

INDHOLD

1.	**Resumé**	**1**
2.	**Indledning**	**4**
2.1	Om evalueringen	4
2.1.1	Formål	4
2.1.2	Metode	5
2.2	Rapportens opbygning/læsevejledning	8
3.	**Om undervisningsassistentordningen**	**9**
3.1	Projekt Skoleudvikling	9
3.2	Formål med ordningen	9
3.3	Ordningens gennemførelse	10
3.4	Forskelle og ligheder i forhold til andre lande	13
4.	**Forsøgenes organisering**	**16**
4.1	Kommunernes involvering	16
4.2	Skoleledelsens rolle	19
4.3	Undervisningsassistenternes profil	20
4.3.1	Undervisningsassistenternes organisatoriske forankring og forsøgenes økonomi	24
5.	**Forsøgenes implementering**	**27**
5.1	Undervisningsassistenternes opgaver og funktioner	27
5.2	Undervisningsassistenternes samarbejdsrelationer	35
5.3	Undervisningsassistenternes indsats	37
5.4	Barrierer og udfordringer ved brug af undervisningsassistenter	39
5.5	Tiden efter undervisningsassistenter – videreførelse af forsøg	40
5.6	Delkonklusion	41
6.	**Betydning for elevers trivsel og udbytte**	**43**
6.1	Elevernes trivsel	43
6.1.1	Betydning for specialundervisning	49
6.2	Elevernes faglige udbytte af undervisningen	55
6.3	Elevernes udbytte af undervisningsassistenten	59
6.4	Øvrige effekter	63
6.5	Delkonklusion	65
7.	**Betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø**	**66**
7.1	Undervisningsassistentens betydning for lærerens opgavevaretagelse	66
7.2	Undervisningsassistentens betydning for lærerens arbejdsmiljø	69
7.3	Delkonklusion	72
8.	**Perspektivering og konklusioner**	**74**
8.1	Hvilke forsøg har været mest udbredt under undervisningsassistentordningen?	74
8.2	Hvilke effekter dokumenterer evalueringen?	78
8.3	Hvilke organisatoriske og implementeringsmæssige faktorer er betydningsfulde?	79
8.4	Samlet vurdering af målopfyldelse	81

Rambøll
Hannemanns Allé 53
DK-2300 København S
T +45 5161 1000
F +45 5161 1001
www.ramboll-management.dk

BILAG

Bilag 1: Metodebeskrivelse

Bilag 2: Forandringsteorier

Bilag 3: Oversigt over forsøg og deltagende skoler

Bilag 4: Litteraturliste

1. RESUMÉ

Projekt Skoleudvikling er et initiativ iværksat af Ministeriet for Børn og Undervisning med henblik på at forbedre indsatsen for fagligt svage og udsatte elever. Der er medfinansieret forsøg i perioden 2009-2011 inden for fem indsatsområder, hvoraf undervisningsassistentordningen har været det mest omfattende (i alt 18 mio. kr.). Det overordnede formål er beskrevet på følgende vis: *"Formålet med puljen er at igangsætte forsøgsordninger med undervisningsassistenter/lektiehjælp med henblik på i højere grad at understøtte en undervisning, der også giver de fagligt set svageste elever de nødvendige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse"*[1]. Ordningen har været administreret af Ministeriet for Børn og Undervisning.

I perioden april 2010 til oktober 2011 har Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet og VIA University College gennemført en evaluering af undervisningsassistentordningen.

Der er anvendt et evalueringsdesign, der dels har karakter af følgeforskning, dels kombinerer effektevaluering og virkningsevaluering. Evalueringens konklusioner hviler på et omfattende datamateriale indsamlet i tæt dialog med og med stor velvilje fra de deltagende kommuner og skoler. Datagrundlaget omfatter såvel kvantitative som kvalitative datakilder. Udover en sagsgennemgang af samtlige ansøgninger er der gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere, lærere og undervisningsassistenter. Dertil kommer såkaldte tidsseriestudier, hvor evaluator har anvendt flere instrumenter til at måle udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt de elever, der har haft særlig omfattende kontakt med en undervisningsassistent. Endvidere er der indsamlet registerstatistik om henvisninger til specialundervisning. Kvalitativt er der gennemført omfattende casestudier af otte forsøg med interviews med relevante aktører samt observationer af undervisningsassistenternes praksis. Endelig er evalueringens konklusioner perspektiveret af internationale erfaringer. Datakvaliteten vurderes generelt som særdeles god.

Undervisningsassistentordningen omfatter i alt 44 forsøg i 38 kommuner med involvering af ca. 125 skoler. Forsøgene er spredt geografisk i hele landet. De fleste forsøg indebærer brug af undervisningsassistenter på en enkelt skole, mens de resterende forsøg har flere skoler som deltagere. Økonomisk varierer forsøgene fra meget små forsøg (under 100.000 kr.) til forsøg med støtte fra ordningen på over 1 mio. kr. Der har været ganske få centrale krav til forsøgene, og man har tilskyndet forsøgsarbejde med stor variation i forhold til assistenternes opgavevaretagelse og baggrund. Der er lagt op til, at assistenterne skulle have egne opgaver men *uden* at have ansvar for undervisningen. Undervisningsassistentordningen er bl.a. inspireret af erfaringer fra Finland, der har mangeårig erfaring med brugen af assistenter i skolen. Finske og øvrige udvalgte landes erfaringer er løbende inddraget i evalueringen.

I det følgende sammenfattes evalueringens hovedkonklusioner med fokus på evalueringens tre delmål.

Evalueringens **delmål 1** handler om at vurdere betydningen af undervisningsassistenter (og lektiehjælpstilbud) for fagligt svage og udsatte elever. Evalueringen konkluderer, at forsøgene har

[1] Jf. http://www.ktst.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Indsatsomraader/Undervisningsassistenter/Indsatsomraadet.aspx.

haft en positiv effekt for særligt de udsatte elever på forsøgsskolerne. De gennemførte målinger blandt eleverne viser, at den positive betydning kommer til udtryk både i forhold til trivsel og fagligt udbytte, og at effekterne er langt mere markante sammenlignet med de øvrige elever (i evalueringen kategoriseret som "midtergruppen" og "de stærkeste elever")[2]. Evalueringens målinger viser således, at de udsatte elever opnår trivsels- og læringsscores, der er markant højere ved afslutningen af forsøgene i forhold til opstartsfasen. Casestudierne bekræfter dette billede, og særligt betydningen for de udsatte elevers trivsel er oplevet direkte i forbindelse med interviews og deltagerobservation. Undervisningsassistenten giver en ekstra voksenkontakt, som særligt de udsatte elever kan drage nytte af, og mange forsøg har eksplicit haft fokus på, at assistenterne yder omsorg, skaber relationer, løser konflikter samt vejledere de elever, der har udfordringer i skolen.

Effekten på den samlede elevgruppe er umiddelbart mere begrænset. Dog peger særligt de kvalitative data på, at eleverne som helhed også har glæde af den stærkere trivsel og bedre undervisningsmiljø, som assistenterne bidrager til. Man kan i den sammenhæng tale om en "spillover-effekt" eller mere indirekte effekt, hvor de stærkeste elever profiterer af, at der samlet set er færre konflikter og mere ro i klasserne. Undervisningsmiljøet bliver med andre ord bedre, og det kommer i mange tilfælde alle elever til gode. Evalueringen har dog ikke haft fokus på at afdække eventuelle sideeffekter, men har i stedet analyseret forsøgenes målopfyldelse, som ofte har prioriteret en indsats i forhold til de svage/udsatte elever.

Evalueringen kan ikke dokumentere en kvantitativ effekt i forhold til, at færre elever henvises til specialundervisning som direkte følge af ordningen, men der er eksempler fra casestudierne på, at assistentens indsats bidrager til at fastholde elever i normalundervisningen, der ellers ville være segregeret til specialundervisning. I flere af casestudierne har evaluator været vidne til, at assistenterne tildeler særlig opmærksomhed til udvalgte elever, der alt andet lige ville have haft større sandsynlighed for at være segregeret til specialundervisning. Generelt vurderer evaluator, at undervisningsassistenter synes at være et initiativ, der bidrager til øget inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning (selv om de kvantitative effekter ikke kan dokumenteres inden for forsøgenes relativt korte tidsramme).

Evalueringens **delmål 2** omhandler indsamling og vurdering af erfaringer med undervisningsassistenternes opgavevaretagelse, herunder om assistenterne har været i stand til at varetage opgaverne. Evalueringen har kortlagt, at ca. syv ud af ti forsøg har været målrettet indskolingen. Det er mest udbredt, at assistenterne fungerer i forhold til den almene undervisning og tilknyttet udvalgte klasser. Indsatser i forhold til specialundervisning og lektiehjælp er sjældnere.

Evalueringen har afdækket en betydelig variation i varetagelsen af opgaver i de forskellige forsøg, hvilket bl.a. hænger sammen med lokale behov, den enkelte assistents kompetencer samt de valg og prioriteringer, der er foretaget i den enkelte kommune/på skolen. Opgaverne spænder fra praktisk støtte (opsætning af it, hjælp ved ekskursioner mv.) over pædagogisk og social støtte (konfliktløsning, trivselsrelaterede opgaver mv.) til faglig støtte (vejledning, opgaveløsning, sparring til lærere). Den mest udbredte form for opgavevaretagelse har været opgaver relateret til omsorg, trivsel, relationer og konfliktløsning. Disse opgaver varetages ofte sammen med andre opgaver, som både kan have praktisk eller faglig karakter (fx vejledning af elever, sparring til lærere, kortere forløb med udvalgte elever mv.).

Evaluator har defineret tre kategorier af forsøg, som kan karakteriseres som typiske i lyset af den implementering, der er fundet sted. I den første - *lærerassistenten* – er assistentens opgaver overvejende af praktisk karakter og målrettet læreren. Den anden – *relationsmedarbejderen* – er fokus på eleverne, og opgaverne handler om at skabe gode relationer, trivsel og omsorg i forhold til enkelte eller grupper af elever. Endelig har assistenten i den tredje kategori – *den lærerstuderende* – flere opgaver, der kan betegnes som undervisningsrelaterede opgaver. Det skal understreges, at mange forsøg har været en blanding af særligt 1 og 2. Mest udbredt har været undervisningsassistenten som relationsmedarbejder.

[2] Det skal her nævnes, at størstedelen af forsøgene har været målrettet fagligt svage og udsatte elever, hvilket kan være (del af) forklaringen på den begrænsede/fraværende effekt for de øvrige målgrupper.

Endelig viser evalueringen, at der i forsøgene har været udbredt tilfredshed med dels samarbejdet med undervisningsassistenterne, dels vurderingen af assistenternes opgavevaretagelse. Blandt lærerne er mere end 90 pct. enten tilfredse eller meget tilfredse med samarbejdet med assistenterne, og tallene er endnu højere blandt skolelederne (tæt på 100 pct.). Lærernes vurdering af, om assistenterne har kunnet varetage de tiltænkte funktioner, ligger tilsvarende meget højt. Knap 90 pct. mener i høj grad eller i meget høj grad, at dette er tilfældet. Flere datakilder peger således entydigt på høj grad af tilfredshed, hvorfor evaluator konkluderer, at assistenterne generelt har været i stand til at varetage de tildelte opgaver.

Delmål 3 indbefatter en vurdering af undervisningsassistentordningens betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. Evalueringen viser på tværs af datakilder, at effekten er mest positiv i forhold til, at undervisningsassistenten sikrer rum til, at læreren kan koncentrere sig om at undervise. Over 50 pct. af lærerne giver "karakteren" 6 eller 7 på en skala fra 1-7. Som grundlag for denne konklusion konstaterer evaluator, at assistenternes virke netop handler om at skabe *de rette forudsætninger* for, at læreren kan have fokus på lærerfaglige opgaver. Ansvaret for en række andre opgaver (at skabe ro, løse konflikter, minimere afbrydelser) ligger i vid udstrækning hos assistenten, og/eller assistenten sørger for, at disse opgaver ikke kommer til at fylde for meget hos læreren.

Evalueringen viser endvidere, at undervisningsassistenterne har bidraget positivt til lærernes arbejdsmiljø, herunder særligt samlet set at gøre arbejdet som lærer lettere. Denne konklusion understøttes af lærernes udsagn i forbindelse med casestudierne. Effekten i forhold til at øge arbejdsglæden og reducere stress er mindre udtalt, om end der er forsøg, hvor betydning for arbejdsmiljø er tillagt stor vægt. Samlet set skal undervisningsassistentordningens positive betydning primært ses i forhold til, at lærerne får bedre mulighed for at gøre det, som de er ansat til – nemlig at undervise.

Endelig har evaluator løbende testet en række hypoteser relateret til **organisatoriske og implementeringsmæssige forhold** ved forsøgene for at undersøge, om disse faktorer har været betydningsfulde for de effekter, som evalueringen har dokumenteret. Evaluator konkluderer, at en række forhold understøtter positive effekter ved brug af undervisningsassistenter. Det gælder fokus på ansættelsen af assistenter med stærke personlige kompetencer, der positivt kan arbejde med relationer og samspil mellem elever. En anden væsentlig fremmende faktor er en klar og markant rolle hos skoleledelsen. Skolelederen skal både være rammesættende i forhold til de aktører, der skal samarbejde med assistenterne (særligt lærerne), og derudover udstikke klare retningslinjer i forhold til assistenternes opgavevaretagelse og koble denne til skolens behov. En aktiv kommunal rolle har tilsvarende vist sig vigtig – særligt i den indledende fase af et forsøg (hvad skal assistenter bruges til?) og i den evaluerende og opfølgende fase (hvordan bringes erfaringer videre til gavn for hele skolevæsenet?). Endelig peger særligt kvalitative data på, at stærke samarbejdsrelationer mellem lærere og assistenter er fremmende for at opnå en effekt for såvel lærerens pædagogiske praksis som elevernes trivsel og udbytte.

I forhold til samarbejdsrelationer viser evalueringen, at det langt fra er en hovedregel, at assistenter har forberedelsestid, da assistenten skal være fleksibel og i videst muligt omfang bruge al tid med eleverne. Alligevel angiver tre ud af ti assistenter, at de har forberedelsestid. Indtrykket fra casestudierne var generelt, at assistenterne *ikke* havde forberedelsestid, men at de i flere tilfælde efterspurgte mere tid til samarbejde og deltagelse i møder. Evalueringen giver ikke grundlag for at konstatere, at der skal være egentlig forberedelsestid for undervisningsassistenterne, da formålet netop er så meget fleksibilitet og tid med eleverne som muligt. Omvendt viser evalueringen, at et minimum af tid til samarbejde med lærere og mødevirksomhed i mange tilfælde vil være hensigtsmæssigt for at optimere effekterne. Denne praksis kendes også fra Finland.

Evalueringen har også afdækket faktorer, der har vist sig mindre betydningsfulde for forsøgene. Det har således ikke været muligt at bekræfte, at en formel pædagogisk baggrund medfører bedre opgavevaretagelse. Tilsvarende har evalueringen heller ikke kunne dokumentere, at flere undervisningsassistenter på en skole skulle give større effekt.

2. INDLEDNING

Ministeriet for Børn og Undervisning har som led i Projekt Skoleudvikling[3] gennemført forsøg med undervisningsassistenter i folkeskolen. En undervisningsassistent er en person, der assisterer læreren ved at yde støtte til fagligt svage og udsatte elever, således at disse i højere grad får mulighed for at tackle de udfordringer, de støder på i undervisningen.[4]

Evalueringen af kommuners forsøg med undervisningsassistenter er gennemført af Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet (ved lektor Frans Ørsted Andersen) og VIA University College (ved forskningschef Andreas Rasch-Christensen).[5] Resultaterne af evalueringen præsenteres i nærværende rapport.

Evalueringen er gennemført på opdrag for Ministeriet for Børn og Undervisning i perioden fra april 2010 til oktober 2011.

Målgruppen for evalueringsrapporten er Ministeriet for Børn og Undervisning. Dog kan også kommuner og skoler, der har deltaget i forsøget, og andre, der har interesse for undervisningsassistenter i en dansk kontekst, have glæde af at læse rapporten.

Med afsæt i evalueringens resultater er der udarbejdet et inspirationshæfte, der overordnet set har til formål at bidrage til udviklingen og kvalificeringen af arbejdet med undervisningsassistenter i skolen. Inspirationshæftet er målrettet de kommunale skoleforvaltninger og skoleledere, som er centrale aktører i arbejdet med undervisningsassistenter. Inspirationshæftet peger på en række forhold, der med fordel kan diskuteres og afklares i forbindelse med arbejdet med undervisningsassistenter. Inspirationshæftet er tilgængeligt på Projekt Skoleudviklings hjemmeside.

Evaluator vil gerne benytte lejligheden til at takke alle de skoler, der har deltaget i forsøget med undervisningsassistenter og dermed i nærværende evaluering. Vi har gennemført omfattende dataindsamling med stor involvering af de deltagende skoler, og dataindsamlingen skulle for skolernes vedkommende passes ind i en i forvejen travl hverdag. Det er evaluators oplevelse, at vi er blevet mødt med stor interesse, samarbejdsvilje og hjælpsomhed – det har bidraget til at skabe en god proces i samt et solidt datagrundlag for evalueringen.

2.1 Om evalueringen

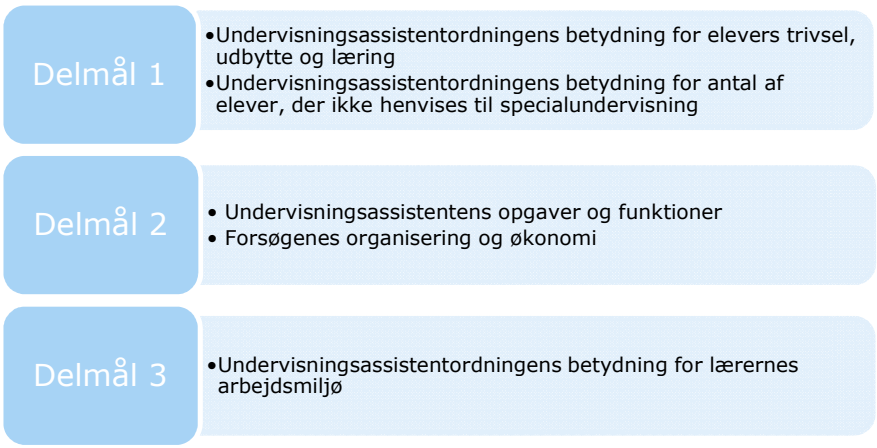
I dette afsnit beskrives den metodiske tilgang og datagrundlag for evalueringen af forsøg med undervisningsassistenter. På overordnet niveau redegøres der for formål med evalueringen, evalueringsspørgsmål og evalueringens metode. For en mere detaljeret beskrivelse af metoden, herunder evalueringsdesign, datakilder og datagrundlag, henvises til evalueringens metodebilag.

2.1.1 Formål

Formålet med nærværende evaluering er at følge det samlede forsøgsarbejde med henblik på at vurdere udbyttet af forsøgene. Udbyttet vurderes i forhold til, hvilke typer af forsøg der har understøttet en undervisning, der giver de fagligt set svageste elever de nødvendige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ydermere skal evalueringen vurdere, hvilken betydning forsøgenes organisering og implementering i kommunerne/skolerne har for udbyttet af forsøgene. Disse overordnede målsætninger er konkretiseret i tre delmål, som fremgår af figuren nedenfor.

[3] For yderligere information om Projekt Skoleudvikling se http://www.ktst.dk/Skoleudvikling/Forside.aspx.
[4] http://www.ktst.dk/sitecore/content/skoleudvikling/indsatsomraader/undervisningsassistenter.aspx.
[5] I det følgende bruges "evaluator" som samlet betegnelse for de tre parter.

Figur 2.1: Oversigt over delmål i evalueringen



2.1.2 Metode

Evaluator har designet nærværende evaluering, så den kombinerer to evalueringstilgange – en *effektevaluering* og en *virkningsevaluering*. Overordnet set bidrager effektevalueringen med viden om, hvorvidt der er kausal sammenhæng mellem undervisningsassistentordningen og de observerede effekter, mens virkningsevalueringen bidrager til at belyse, hvilke faktorer i organisering og implementering, der har været drivkræfter eller barrierer for de observerede effekter.

Effektevalueringen bidrager især med viden om, hvorvidt der er en kausal sammenhæng mellem undervisningsassistentordningen og de involverede elevers trivsel, udbytte og læring, herunder udvikling i antallet af henvisninger til specialundervisning (delmål 1). Effektevalueringen bidrager ydermere til at belyse undervisningsassistentordningens betydning for de involverede læreres opgavevaretagelse og arbejdsmiljø (delmål 3).

Virkningsevalueringen bidrager til at belyse hvilke faktorer i organisering og implementering, der har været drivkræfter eller barrierer for de observerede effekter. Gennem virkningsevalueringen har vi systematisk testet de hypoteser, der forventes at have betydning for sammenhængen mellem organisering og implementering på den ene side og effekt på den anden side. Til brug herfor er der udarbejdet en forandringsteori for undervisningsassistentordningen som helhed og for de forskellige typer af forsøg. Forandringsteorien bidrager til udvikling og visualisering af hypoteserne (brugen af forandringsteorier beskrives nærmere i metodebilaget).

Styrken ved at kombinere effektevaluering og virkningsevaluering er, at sidstnævnte medvirker til, at de effekter, der registreres, ikke udelukkende anskues som linære resultater af en given indsats, men skaber grundlag for en nuanceret forståelse af, *hvorfor* effekterne er opnået og hvilke *faktorer,* der har haft betydning herfor. Virkningsevalueringen bidrager således til at sandsynliggøre, hvorvidt de dokumenterede effekter kan tilskrives forsøgene. Det er Rambølls vurdering, at kombinationen af de to tilgange styrker den samlede evaluerings udsagnskraft.

Typologi, forandringsteorier og hypoteser

Til at strukturere arbejdet med evalueringen har evaluator udviklet en typologi, forandringsteorier og hypoteser.

Typologien udgør et analytisk værktøj i evalueringen og bidrager til gruppering af forsøg, der har fællestræk og således kan danne grundlag for en segmentering ved udvælgelse af forsøg til analyse. Typologien er udviklet i evalueringens opstartsfase på baggrund af indledende research (sagsgennemgang af ansøgninger) og tilpasset på baggrund af de indsamlede data. Det er centralt at understrege, at forsøgene i praksis kan indeholde elementer fra flere typer. Typologien er præsenteret i tabellen nedenfor.

Tabel 2.1: Typologi over forsøg med undervisningsassistenter

Navn	Karakteristika og beskrivelse
1. Undervisningsassistenten som lærerassistent	Undervisningsassistenten er først og fremmest en fleksibel, praktisk assistent for læreren, således at læreren kan fokusere på undervisningen (kerneydelsen). Hovedvægten er på varetagelse af praktiske opgaver, fx klargøring af it-udstyr, undervisningsmaterialer mv. Derudover deltager assistenten også i elevrettede aktiviteter, såsom vejledning af elever i klassen, aktiviteter i frikvarterne, lektiehjælp/-caféer, ekskursioner og lignende. Assistentens indsats kan bedst beskrives som "en hjælpende hånd", der bidrager til fleksibilitet i klassen og på skolen. Modellen er inspireret af finske erfaringer.
2. Undervisningsassistenten som "relationsmedarbejder"	Undervisningsassistenten er også her en fleksibel medarbejder, men har ingen (eller meget få) praktiske opgaver i dagligdagen. Assistenten anvendes overvejende i forhold til relationsarbejde mellem elever, mellem elever og lærer og i skole-hjem-samarbejdet. Assistentens indsats kan både være målrettet udvalgte elever (fx udadreagerende elever) og hele klasser/hold i forhold til at skabe gode relationer. Relationsarbejdet kan eksempelvis bestå i at håndtere konflikter eleverne imellem. Kernen i arbejdet er at skabe de bedste forudsætninger for læring og dermed rammen for lærernes undervisning.
3. Undervisningsassistenten med specialpædagogisk fokus	Undervisningsassistenten har her fokus på elever eller elevgrupper med specifikke specialpædagogiske problemstillinger som eksempelvis ADHD.
4. Lærerstuderende som undervisningsassistenter	Undervisningsassistenter er i denne typologi lærerstuderende, og målet med forsøget er ikke kun elevrettet (bedre trivsel, bedre faglighed mv.), men også – som en sideeffekt – at styrke uddannelsen for lærerstuderende samt bidrage til, at flere gennemfører læreruddannelsen. Forsøgene er endvidere kendetegnet ved, at assistenterne i højere grad giver og modtager sparring med læreren af faglig/undervisningsmæssig karakter.
5. Diverse	Øvrige forsøg, der ikke passer ind i ovenstående.

Forandringsteorien bidrager til at skabe overblik over kausale sammenhænge mellem input, aktiviteter, outputs samt kort- og langsigtede effekter. Der er udarbejdet en overordnet forandringsteori for den samlede undervisningsassistentordning og for de enkelte typer af forsøg (jf. typologien).

Forandringsteorierne har dannet grundlag for formulering af *hypoteser*. Der er således udviklet overordnede hypoteser, der er gældende for ordningen som helhed, men også specifikke hypoteser, der tager udgangspunkt i hver af de fem typer af forsøg.

Den overordnede forandringsteori for det samlede forsøg med undervisningsassistenter og forandringsteorier for de forskellige typer af forsøg er vedlagt som bilag 2. En oversigt over de udviklede hypoteser findes i bilag 1.

Dokumentationsgrundlag
For at kunne belyse evalueringens tre delmål omfatter evalueringsdesignet brug af såvel kvantitative som kvalitative samfundsvidenskabelige metoder. Evalueringen baserer sig på et omfattende datamateriale, der er indsamlet gennem de dataindsamlingsaktiviteter, der fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 2.2: Dataindsamlingsaktiviteter

Datakilde	Beskrivelse
Sagsgennemgang	Gennemgang af samtlige ansøgninger
Spørgeskemaundersøgelser	Spørgeskemaundersøgelser blandt samtlige skoleledere, undervisningsassistenter og lærere, der har medvirket i forsøg med undervisningsassistenter
Tidsseriestudie	Tidsseriestudie af elever, der har omfattende erfaring med undervisningsassistenter, med henblik på at belyse udvikling i elevernes trivsel, faglige udbytte og læring
Registerstatistik om henvisninger til specialundervisning	Registerstatistik om antal elever henvist til specialundervisning fordelt på klassetrin, henvisningsårsag, omfang og type af specialundervisning
Casestudier	Casestudier af to dages varighed i otte kommuner/forsøg med interview med skoleledere, undervisningsassistenter, lærere, elever, forældre og forvaltning samt observation af undervisningsassistenter i funktion
Komparativt studie af undervisningsassistentordningen i Danmark og Finland	Studie af undervisningsassistentordningen i Finland for at identificere forskelle og ligheder med ordningen i Danmark til brug for perspektivering af evalueringens resultater
Egenevalueringer	Gennemgang af de indsendte egenevalueringer fra forsøgene

I metodebilaget er udarbejdet en matrice, der viser, hvilke datakilder der belyser hvilke temaer i evalueringen.

Hele forsøgsordningen har været omfattet af såvel effekt- som virkningsevalueringen. Ovenstående dataindsamlingsaktiviteter er gennemført for forsøgene i begge forsøgsrunder, men grundet evalueringens tidsmæssige placering varierer den konkrete tilgang for nogle af dataindsamlingsaktiviteterne. Dette er nærmere beskrevet i metodebilaget.

Datakvalitet
Evaluator vurderer, at datakvaliteten i nærværende evaluering samlet set er særdeles god. Evalueringen bygger på et omfattende datagrundlag og gør brug af såvel kvantitative som kvalitative data.

De kvantitative data (spørgeskemaundersøgelse, tidsseriestudier og registerstatistik) bidrager overordnet set til at indsamle viden i bredden og på tværs af forsøg med undervisningsassistenter. Mere specifikt bidrager de kvantitative data til at etablere den kausale sammenhæng mellem indsats og effekt (effektevaluering).

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført med høje svarprocenter for skoleledere, lærere og undervisningsassistenter. Mellem 82 pct. og 97 pct. for hver af de tre respondentgrupper har besvaret spørgeskemaet. Dertil kommer, at spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisningsassistenterne dækker næsten alle undervisningsassistenterne i forsøgsordningen og således udgør en totalundersøgelse. Samlet set medfører de høje besvarelsesprocenter et repræsentativt kvantitativt datagrundlag, der bidrager til at sikre en høj datakvalitet.

Til måling af udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt de elever, der har haft særlig kontakt med en undervisningsassistent, har evaluator anvendt et valideret instrument til måling af trivsel kombineret med to nyudviklede instrumenter til måling af læring og udbytte af undervisningsassistenten. Førstnævnte er et internationalt anerkendt og valideret instrument til måling af trivsel. Sidstnævnte er udviklet til dette specifikke formål i samarbejde med forskere fra DPU. Evaluator har gennem grundige skriftlige instruktioner og dialog med de udvalgte skoler sikret, at målingerne gennemføres ensartet, og at det udelukkende er elever, der *i særlig omfattende grad* har stiftet bekendtskab med en undervisningsassistent, der deltager i undersøgelsen. Dette er sket med henblik på at sikre den højest mulige nøjagtighed i implementeringen af instrumentet.

Der er indsamlet viden om undervisningsassistentordningens betydning for henvisninger til specialundervisning dels gennem spørgeskemaundersøgelsen, dels gennem registerstatistik. Data om specialundervisning er – af forskellige årsager - forbundet med en vis usikkerhed, hvilket medfører begrænset udsagnskraft. Dette beskrives nærmere i bilag 1.

De kvalitative data (casestudier, herunder interview og observation) bidrager overordnet set til at indsamle dybdegående viden om forsøgene. Mere specifikt anvendes de kvalitative data til at belyse, forstå og forklare de kontekstuelle faktorer (organisering og implementering), der kan sandsynliggøre, hvorvidt effekter kan tilskrives indsatsen (virkningsevaluering).

Der er gennemført otte casestudier af to dages varighed. De otte cases er udvalgt, så der sikres dybdegående kvalitativ viden om forskellige typer af forsøg. Der er som udgangspunkt tiltænkt spredning i relation til den af evaluator udviklede typologi samt i forhold til undervisningsassistenternes uddannelsesbaggrund, opgavevaretagelse og forsøgenes geografiske beliggenhed. Casestudierne er gennemført som en kombination af interview og observation. Interviewene sikrer, at der er indsamlet viden om forsøgene fra alle de involverede parter, mens observationerne bidrager med viden om undervisningsassistentens praksis.

Kombination af kvantitative og kvalitative data giver et solidt grundlag for metodetriangulering, hvilket er et grundlæggende princip i tilgangen til evalueringen. Metodetriangulering giver mulighed for at belyse evalueringens delmål og hypoteser gennem flere forskellige datakilder, hvilket øger evalueringens validitet.

I metodebilaget (bilag 1) er datakvaliteten for de enkelte datakilder beskrevet nærmere.

2.2 Rapportens opbygning/læsevejledning

Rapporten indeholder foruden resumé og nærværende indledning et baggrundskapitel, fire analysekapitler og et konkluderende kapitel. Kapitlerne ser ud som følger:

- **Kapitel 3** beskriver baggrund, rammer og karakteristik af kommuners forsøg med undervisningsassistenter i Danmark. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af forskelle og ligheder mellem den danske undervisningsassistentordning og tilsvarende ordninger i Finland, Norge og Storbritannien
- **Kapitel 4 og 5** består af en analyse af de organisatoriske og implementeringsmæssige forhold ved forsøg med undervisningsassistenter (evalueringens delmål 2)
- **Kapitel 6** indeholder en analyse af undervisningsassistentordningens betydning for elevernes trivsel og faglige udbytte (evalueringens delmål 1)
- **Kapitel 7** består af en analyse af undervisningsassistentordningens betydning for lærernes opgavevaretagelse (evalueringens delmål 3)
- **Kapitel 8** indeholder en perspektiverende analyse samt konklusioner på tværs af de tre delmål.

Rapportens bilagsmateriale omfatter en uddybende metodebeskrivelse (bilag 1), forandringsteorier (bilag 2) og en oversigt over, hvilke kommuner og skoler der har deltaget i forsøg med undervisningsassistenter (bilag 3).

3. OM UNDERVISNINGSASSISTENTORDNINGEN

I dette kapitel beskrives baggrunden og rammerne for undervisningsassistentordningen i Danmark. Kapitlet afsluttes med et afsnit, der kort skitserer forskelle og ligheder mellem undervisningsassistentordningen i en dansk kontekst og lignende ordninger i Finland, Norge og Storbritannien, som har erfaring med brug af undervisningsassistenter. De internationale erfaringer med undervisningsassistenter inddrages endvidere løbende i de følgende kapitler.

3.1 Projekt Skoleudvikling

Forsøg med undervisningsassistenter var et af fem indsatsområder[6] under Projekt Skoleudvikling.

Projekt Skoleudvikling har overordnet set til formål at styrke overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse og er målrettet skoler og kommuner, der vil forbedre indsatsen for udsatte og fagligt svage elever. Inden for det enkelte indsatsområde var hensigten at afprøve nye metoder, der skal forbedre elevernes forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Forsøgsperioden løb fra 2009-2011, og kommuner kunne ved to ansøgningsrunder søge Projekt Skoleudvikling om tilskud til forsøg inden for de fem indsatsområder. Kommuner kunne søge tilskud på vegne af hele skolevæsenet eller en eller flere skoler i kommunen. For forsøg med undervisningsassistenter var der afsat en pulje på 18 mio. kr., og forsøgene er gennemført i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011.

Projekt Skoleudvikling administreres af Ministeriet for Børn og Undervisning og er finansieret af uforbrugte midler fra Globaliseringspuljen, Satspuljen og Ministeriet for Børn og Undervisning. De kommuner/skoler, der deltog i forsøget, skulle medfinansiere forsøget i forholdet 1:1.

3.2 Formål med ordningen

I tråd med det samlede formål for Projekt Skoleudvikling har forsøg med undervisningsassistenter overordnet set til formål at understøtte en undervisning, der også giver de fagligt svageste elever de nødvendige kundskaber til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.[7] Mere konkret har forsøg med undervisningsassistenter følgende tre delmål:

- Færre elever henvises til specialundervisning
- Bedre trivsel, udbytte og læring hos de involverede elever
- Bedre arbejdsmiljø for de involverede lærere.

Projekt Skoleudvikling har defineret de overordnede rammer for undervisningsassistentens opgavevaretagelse, og dermed for hvordan undervisningsassistenten skal understøtte undervisningen med henblik på, at de ovenfor nævnte målsætninger kan indfries. Overordnet set kan undervisningsassistenten yde støtte til læreren, til den enkelte elev eller til en gruppe af elever og/eller bidrage til løsning af praktiske opgaver i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning. Uanset hvordan undervisningsassistenten understøtter undervisningen, er det dog centralt, at undervisningsassistenten har ansvar for egne opgaver, men ikke for undervisningen, ligesom det er væsentligt, at vedkommende ikke fungerer som lærer.[8] Der er ikke fra centralt hold stillet krav om undervisningsassistenternes uddannelsesmæssige baggrund.

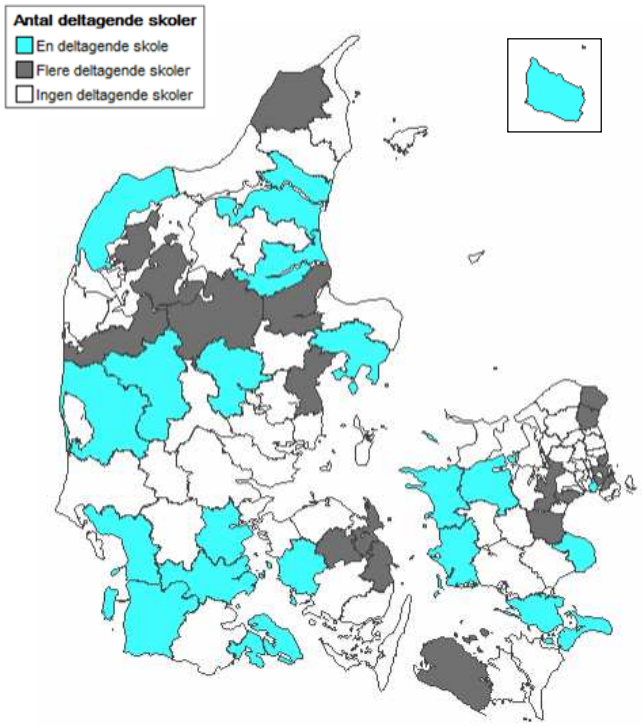
Forsøget med undervisningsassistenter har haft til formål at bidrage med viden om de forskellige måder at anvende undervisningsassistenter på, herunder opgavevaretagelse, organisering og økonomi samt viden om betydningen af undervisningsassistenter i relation til de tre delmål, der fremgår ovenfor. Viden fra forsøgene er samlet i nærværende evalueringsrapport.

[6] De øvrige fire indsatsområder er erhvervsklasser, turbodansk (intensive og motiverende læseforløb i grundskolen), it-støttede undervisningsformer og lokale taskforces for skoleudvikling.
[7] http://www.ktst.dk/skoleudvikling/indsatsomraader/undervisningsassistenter/indsatsomraadet.aspx.
[8] http://www.ktst.dk/sitecore/content/skoleudvikling/indsatsomraader/undervisningsassistenter/indsatsomraadet.aspx.

3.3 Ordningens gennemførelse

Som nævnt ovenfor er der gennemført forsøg med undervisningsassistenter i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011.
Kortet nedenfor illustrerer de kommuner, der har gennemført forsøg under ordningen. Kortet viser endvidere, om der i den enkelte kommune har været en eller flere deltagende skoler.

Figur 3.1: Den geografiske placering af forsøgene



Der er i alt gennemført 44 forsøg med undervisningsassistenter[9]. Nedenstående tabel viser antallet af forsøg, herunder antallet af deltagende kommuner og skoler i de to forsøgsrunder[10].

Tabel 3.1: Antal forsøg

	Antal forsøg (kommuner)	Antal deltagende skoler
1. forsøgsrunde (skoleåret 2009/2010)	28	71
2. forsøgsrunde (skoleåret 2010/2011)	22	55

Skolelederne blev i spørgeskemaundersøgelsen i 2. forsøgsrunde bedt om at angive, hvorvidt forsøget er forlænget fra 1. forsøgsrunde. Besvarelserne viser, at lidt over halvdelen af skolerne har gennemført forsøg med undervisningsassistenter i én forsøgsrunde. 23 ud af 55 deltagende skoler har deltaget i begge forsøgsrunder.

Der er forskel på, om forsøgene har haft én eller flere deltagende skoler. Hvordan forsøgene fordeler sig, fremgår af tabellen nedenfor.

[9] Når antallet af forsøg (kommuner) summer til mere end 44 skyldes det, at de forsøg, der er gennemført i begge forsøgsrunder, i denne opgørelser er talt med både i 1. og 2. forsøgsrunde. Dette gør sig ligeledes gældende i de følgende opgørelser.
[10] For oversigt over forsøg (kommuner og skoler) for de to forsøgsrunder, se bilag 3.

Tabel 3.2: Antal forsøg med en eller flere deltagende skoler

	En deltagende skole	Flere deltagende skoler
1. forsøgsrunde (skoleåret 2009/2010)	18	10
2. forsøgsrunde (skoleåret 2010/2011)	13	9

I begge forsøgsrunder har flertallet af forsøg kun haft én deltagende skole.

Som nævnt ovenfor har kommuner på vegne af hele skolesystemet eller en eller flere skoler i kommunen kunnet søge tilskud til forsøg med undervisningsassistenter. En af betingelserne for at få tildelt forsøgsmidler er, at forsøgene skal være nyskabende for den pågældende kommune, ligesom at det tilskud der ydes, skal dække finansiering af aktiviteter, der er ekstraordinære i forhold til den almindelige drift. Der kan eksempelvis søges om tilskud til finansiering af lønomkostninger for undervisningsassistenten, kompetenceudvikling og ekstern bistand fx i form af konsulentbistand.[11]

Forsøgenes størrelse (opgjort i tildelte beløb) varierer markant. Det økonomisk mindste forsøg har fået tildelt 22.360 kr., mens det økonomisk mest omfattende forsøg har fået tildelt 1.437.500 kr. Tabellen nedenfor viser, hvor mange mindre, mellemstore og store forsøg der har været i de to forsøgsrunder.

Tabel 3.3: Oversigt over antal forsøg fordelt på størrelse (økonomi)

	Mindre forsøg (<99.000 kr.)	Mellemstore forsøg (100.000-500.000 kr.)	Store forsøg (>500.000 kr.)
1. forsøgsrunde	6	16	6
2. forsøgsrunde	0	16	6

Variationen i forsøgenes økonomiske størrelse vidner om, at der er stor forskel på, hvor omfattende indsatsen i det enkelte forsøg har været. Dette er interessant i relation til de resultater, der er opnået i de enkelte forsøg, hvorfor forsøgenes økonomiske størrelse er inddraget i analysen, hvor dette kan være relevant.

Som skitseret ovenfor har Projekt Skoleudvikling defineret de helt overordnede rammer for forsøg med undervisningsassistenter, herunder rammer for assistenternes opgavevaretagelse. At der er tale om forsøgsarbejde betyder, at der er lagt vægt på at afprøve forskellige måder at gøre brug af undervisningsassistenter. Projekt Skoleudvikling har lagt op til, at der i kommunerne tilrettelægges meget forskellige typer af forsøg, således at disse passer til den enkelte kommunes og skoles behov.

Som resultat heraf og som en del af evalueringstilgangen har evaluator som nævnt udviklet en typologi over forsøg, der gør det muligt at rubricere forsøgene primært på baggrund af undervisningsassistentens opgavevaretagelse. Hvordan forsøgene i 1. og 2. forsøgsrunde fordeler sig i typologien, fremgår af nedenstående tabel. Det skal understreges, at forsøgene er placeret i typologien på baggrund af en sagsgennemgang af ansøgninger til forsøget. Dette betyder, at placeringen baserer sig på intentionen i det enkelte forsøg, og ikke på hvordan forsøget er implementeret. Denne forskel uddybes nærmere senere i rapporten. Det skal endvidere nævnes, at forsøgene er placeret i typologien på baggrund af deres primære fokus. Som eksempel kan nævnes, at der er mange af forsøgene, der (også) har et specialpædagogisk sigte, men hvis dette ikke er det primære fokus for indsatsen, er forsøget placeret et andet sted i typologien.

[11] http://www.ktst.dk/sitecore/content/skoleudvikling/indsatsomraader/undervisningsassistenter/indsatsomraadet.aspx.

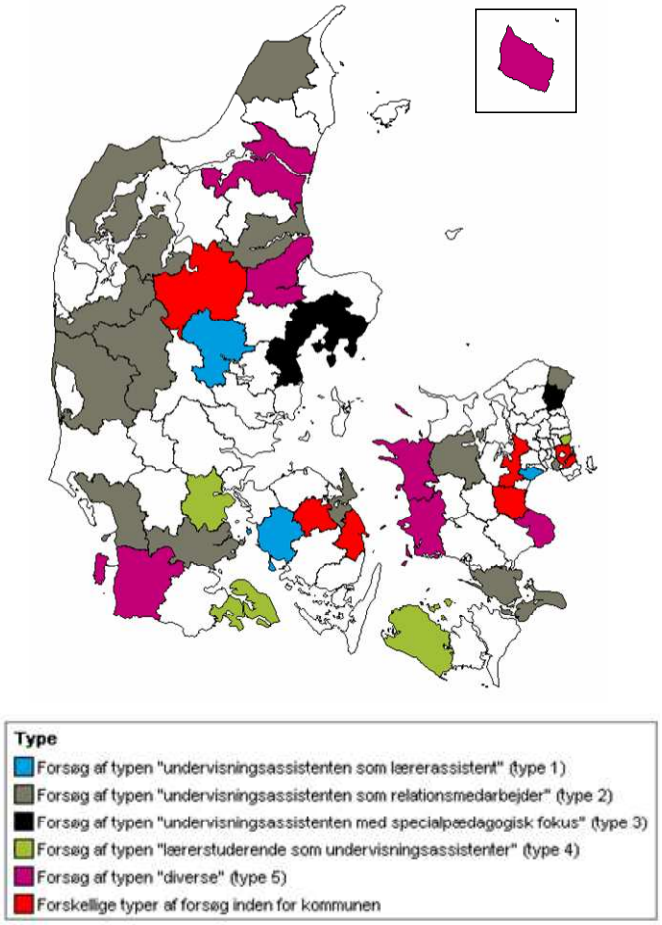
Tabel 3.4: Oversigt over antal forsøg fordelt på type

	Type forsøg				
	Undervisnings-assistenten som lærer-assistent	Undervisnings-assistenten som relationsmedar-bejder	Undervisnings-assistenten med specialpædago-gisk fokus	Lærerstuderen-de som under-visningsassi-stenter	Diverse
1. forsøgsrunde	3	14	1	4	6
2. forsøgsrunde	3	7	4	4	4

Som det fremgår af tabellen, falder størstedelen af forsøgene i både 1. og 2. forsøgsrunde inden for *undervisningsassistenten som relationsmedarbejder*. Som eksempler på forsøg, der er rubriceres i typen *diverse* kan nævnes forsøg, der har fokus på en bestemt gruppe af elever, fx matematikelever eller en gruppe af tosprogede elever. Det skal understreges, at de forsøg, der er placeret i typen *diverse* i de fleste tilfælde ville kunne placeres i en af de andre typer, hvis man havde et mere indgående kendskab til det enkelte forsøg. Forsøgene er som nævnt placeret på baggrund af gennemgang af forsøgenes ansøgninger, og såfremt denne kun i begrænset omfang har indeholdt beskrivelse af undervisningsassistentens opgavevaretagelse, er placeringen sket på baggrund af et samlet skøn.

Kortet nedenfor illustrerer, hvordan de forskellige typer af forsøg fordeler sig geografisk.

Figur 3.2: Geografisk fordeling af typer af forsøg



De kommuner, der er markeret med rødt, har gennemført forskellige typer af forsøg enten inden for samme forsøgsrunde eller på tværs af de to forsøgsrunder.

Grundet friheden til brede og forskelligartede forsøg er der ligeledes forskel på målgruppen for indsatsen. Baseret på skoleledernes besvarelse i spørgeskemaundersøgelsen fremgår det af nedenstående tabel, hvem forsøgsordningen er målrettet.

Tabel 3.5: Hvem er forsøgsordningen målrettet?

	1. runde	2. runde
Alle skolens elever	17%	5%
Hele afdelinger (fx indskoling)	34%	34%
Klassetrin	20%	12%
Udvalgte klasser	30%	44%
En mindre gruppe af udvalgte elever (på tværs af klasser)	21%	24%
En mindre gruppe af udvalgte elever i én klasse	15%	19%
Andet	13%	7%
Total (n)	76	59

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Som det fremgår af tabellen, er det især udvalgte klasser, hele afdelinger og en mindre gruppe af elever (på tværs af klasser), forsøgsordningen er målrettet.

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen ligeledes blevet bedt om at angive, på hvilke(t) klassetrin undervisningsassistenterne i særlig omfattende grad har været aktive. Resultatet heraf fremgår nedenfor.

Tabel 3.6: På hvilke(t) klassetrin har undervisningsassistenterne i særlig omfattende grad været aktive?

	1. runde	2. runde
Indskolingen (0.-3. klasse)	68%	80%
Mellemtrinnet (4.-6. klasse)	51%	51%
Udskolingen (7.-10. klasse)	29%	20%
Total (n)	76	59

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Undervisningsassistenterne har især været aktive i indskolingen, mens færrest angiver, at undervisningsassistenterne har været aktive i udskolingen. Dette bekræftes desuden af undervisningsassistenternes besvarelser af tilsvarende spørgsmål.

Som nævnt ovenfor er det overordnede formål med forsøg med undervisningsassistenter at understøtte en undervisning, der bidrager til at give de fagligt set svageste elever de nødvendige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette er ikke en del af nærværende evaluering, og det vil desuden være vanskeligt at afdække, hvorvidt en indsats, der primært finder sted i indskolingen, har betydning for overgangen til en ungdomsuddannelse.

Sammenfattende viser ovenstående, at der er variation i forsøgene. Dog fremgår det, at hovedparten af forsøgene er mellemstore (mellem 100.000-500.000 kr.) og at de fleste – i hvert fald i udgangspunktet – har karakter af undervisningsassistenten som relationsmedarbejder. Ydermere fremgår det, at de fleste forsøg er målrettet udvalgte klasser, hele afdelinger eller en mindre gruppe af elever i indskolingen. Variationen i relation til implementering og organisering beskrives nærmere i kapitel 4 og 5.

3.4 Forskelle og ligheder i forhold til andre lande

Brugen af assistenter i folkeskolen kender man til i bl.a. England (Alborz et al. 2009), Holland, Norge, Sverige og Finland. I forsøget med undervisningsassistenter i Danmark er der især hentet

inspiration i Finlands brug af undervisningsassistenter, som kan ses som havende betydning (Andersen 2009, 2010 samt Väliijärvi et al. 2002) for Finlands internationale anerkendelse for sit skolesystem (Nordlæsprojektet i 1990'erne (Sommer et al. 1996) og PISA 2000, 2003, 2006 og 2009) og for skolens rolle i forhold til hvad OECD kalder "high equity"; altså en høj grad af lighed og inklusion (Sørensen, 2008). I Finland er læreruddannelsen en uddannelse på universitetsniveau, opdelt i en 3-årig bachelor og en 2-årig kandidatuddannelse, som samlet set giver titlen, "pædagogisk magister". Denne er en af de mest eftertragtede uddannelser i Finland. Generelt optages kun ca. hver tiende ansøger på læreruddannelsen, og ofte kræves både gode karakterer, en praktisk-pædagogisk optagelsesprøve og visse steder også en psykologisk screening.

Lærerassistentordningen har fungeret i Finland siden 1980'erne. Ordningen er landsdækkende, og der findes lovgivning for assistentuddannelsen. Lærerassistenter kan være ansat på en skole på fuldtid eller deltid. Reglen i Finland er, at 100 elever altid automatisk giver én lærerassistentstilling, men langt de fleste timer med en lærerassistent i klassen udløses af elever med særlige behov, herunder udenlandsk baggrund. Lærerassistentordningen i Finland ses som en del af skolens evne til at øge inklusionen af elever med både faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder – og i forhold til at integrere tosprogede elever. Støtten kan via skolens plan- og skemalægning rettes specifikt mod enkeltelever, grupper af elever eller hele klasser. Der lægges vægt på at fastholde fleksibilitet, således at assistenterne også kan benyttes i "brandslukningssituationer", fx ved pludselig opståede konflikter i bestemte klasser, ved akutte vikaropgaver og ved tilflytning af nye elever med problemer.

I Finland har man en 1-årig uddannelse for alle undervisningsassistenter, der kan komme fra mange forskellige baggrunde med forskellige kompetencer og erfaringer. At være undervisningsassistent kan i Finland være en vej til optagelse på den som nævnt meget eftertragtede læreruddannelse (eller på pædagoguddannelsen, der også er universitetsbaseret og meget populær men pga. strenge optagelseskrav svær at komme ind på), da man som undervisningsassistent optjener en form for adgangsgivende "points". Funktionen som undervisningsassistent er en mulighed for at se lærerhvervet an, før man begynder på uddannelsen. Den kan også være en vej ind på arbejdsmarkedet, hvis man fx har en høj uddannelse (eller er uddannet lærer) fra udlandet. Nogle vælger dog også undervisningsassistentjobbet som en decideret karrierevej.

Interviews med lærerassistenter i Finland tydeliggør, at lærerassistenterne i det hele taget spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte lærerens arbejde med at undervisningsdifferentiere i klassen. Dette kan ske på utallige måder, alt efter de konkrete forhold, klassens størrelse, faget, elevernes behov og alder og i forhold til lærerens erfaring og måde at undervise på. Vigtigt er rollefordelingen: læreren (og skolens ledelse) har ansvaret for undervisningen og for inddragelse af assistenten på en hensigtsmæssig måde. Læreren er den pædagogiske og didaktiske ekspert og leder af klassen. Assistenten udfører det arbejde, som læreren (og skolens ledelse) sætter vedkommende i gang med. Assistenten bruger alle sine arbejdstimer på skolen – sammen med eleverne og lærerne. De har ikke specielle timepuljer til forberedelse og møder, men lokalt kan man planlægge assistenternes arbejde således, at de alligevel kan deltage i nogle møder og medvirke i fælles forberedelse. Det påpeges i finske undersøgelser, at netop sidstnævnte er meget vigtigt (Laine, 2006 og Hautajoki, 2007).

I Norge viser en undersøgelse gennemført af Rambøll[12], at den vigtigste årsag til brug af assistenter i skolen er et behov for differentiering af undervisningen, og at man ønsker en tættere opfølgning af enkeltelever. De fleste undervisningsassistenter er ansat i faste stillinger (dog ikke nødvendigvis fuldtidsstillinger) og varetager støttefunktioner for eleverne både i og uden for klasserummet. Undervisningsassistenterne bidrager primært med personlig, social og praktisk støtte, men også med faglig og pædagogisk støtte særligt for enkeltelever. En generel, positiv virkning er, at voksenkontakten øges for alle klassens elever. De økonomiske hensyn eller mangel på kvalificeret pædagogisk personale er i mindre grad årsag til brug af assistenter i Norge. I den norske rapport angives det, at de fleste assistenter har en videregående uddannelse. Mange har taget sundheds- eller socialfaglige fag, og over halvdelen af assistenterne har en formel praktisk-pædagogisk uddannelse.

[12] Jf. http://www.ks.no/tema/Skole-og-oppvekst/Grunnskole/Assistenter-og-larere-uten-pedagogisk-kompetanse-i-skolen-/.

I Storbritannien har man i de sidste godt 15 år set en vækst i brugen af undervisningsassistenter i den almene skole. Erfaringerne med undervisningsassistenter er næsten hovedsageligt relateret til elever med indlæringsvanskeligheder eller andre sociale og faglige problematikker, der mangler forskning på normalområdet og undervisningsassistenternes indflydelse på "almindelige" elever (Alborz et al. 2009). Forskning fra Storbritannien fastslår, at under de rette omstændigheder kan inddragelsen af undervisningsassistenter medføre, at læreren føler sig mindre stresset og opnår større arbejdsglæde. Undervisningsassistenters tilstedeværelse giver de britiske lærere tryghed, fordi de ved, at eleverne får mere opmærksomhed og støtte i timerne. Den britiske forskning viser også, at lærerne har overskud til at eksperimentere med flere kreative og praktiske undervisningsformer til gavn for elevernes læring. Det konkluderes ud fra studierne, at undervisningsassistentens støtte kan hjælpe elever med tidlige vanskeligheder i læsefærdigheder og sprog.

Endelig medvirker den britiske undervisningsassistentordning til, at elevernes boglige færdigheder generelt forbedres. Fremskridt hos eleverne er mest markante, når undervisningsassistenten støtter eleven på diskrete, veldefinerede arbejds- og læringsområder såsom ved læsning eller til at støtte i gruppeaktiviteter. Det synes centralt, især i forhold til elever med både sociale og faglige vanskeligheder, at man balancerer fokus på traditionelle, akademiske færdigheder med vigtigheden af social interaktion. Det tyder i forskningen på, at individuel støtte til enkeltelever bør kombineres med støttet gruppearbejde, der fremmer inklusion i fælles klasseaktiviteter (ibid.).

Et forbehold, som i den britiske litteratur nævnes i forhold til støtte af elever med vanskeligheder, er, at elever med handicaps kan blive for afhængige af tilstedeværelsen af en undervisningsassistent, og at eleven, hvis undervisningsassistenten interferer for ofte, kan komme til at føle sig marginaliseret i klassen. I denne forbindelse er lærerens og ledelsen rolle vigtig for at lærerens relation til den elev, der modtager støtte fra undervisningsassistenten, ikke bliver perifer. I Storbritannien har man videre gjort sig erfaringer med at ansætte "streetwise" assistenter. Det var bl.a. unge mænd, der selv havde haft det svært i skolen, og ideen bag var, at disse assistenter særligt i mere belastede skoledistrikter ville have en særlig evne til at "nå" de udsatte unge. Ulempen var dog, at assistenterne tog gadens sprogbrug og adfærd med sig ind på skolen, hvilket stod i konflikt til skolens almene dannelses- og læringsmål (ibid.).

4. FORSØGENES ORGANISERING

I kapitlerne 4 og 5 analyserer evaluator de organisatoriske og implementeringsmæssige forhold ved forsøg med undervisningsassistenter. De efterfølgende kapitler 6 og 7 redegør for de registrerede effekter. Med andre ord handler det her om at skabe en dybere indsigt i, *hvorfor* eventuelle effekter er opnået, og *hvilke faktorer* der har betydning og fungeret som drivkræfter for opnåede effekter.

I det følgende skelner evaluator mellem begreberne *organisering* og *implementering*, selv om der kan forekomme overlap. **Organisering** anvendes som samlebetegnelse for en række strukturelle forhold ved forsøgene, såsom organisatorisk setup, ansvars- og rollefordeling mellem aktørerne, undervisningsassistenternes kompetencer mv. Disse forhold kan i vid udstrækning siges at omhandle formelle aspekter ved forsøgene, som de har været planlagt og designet forud for forsøgene. **Implementering** omhandler derimod den egentlige afvikling af forsøgene, fx undervisningsassistenternes opgavevaretagelse og indsats, samarbejdsrelationer, tilfredshed, barrierer, udfordringer og læresætninger undervejs mv.

Evaluator har i evalueringens indledende faser formuleret en række hypoteser, hvoraf en stor del relaterer sig til organisatoriske og implementeringsmæssige aspekter. Det er forhold relateret til disse hypoteser, der er genstand for systematisk analyse i dette kapitel.

Det bemærkes endeligt, at det er valgt at lave en samlet delkonklusion omhandlende organisering og implementering. Denne findes i kapitel 5.

4.1 Kommunernes involvering

De deltagende kommuner har haft en formel rolle i undervisningsassistentordningen, idet det er kommuner, der har kunnet søge om midler fra ordningen. I dette afsnit går vi bagom den formelle rolle som ansøger og ser nærmere på, hvilken rolle kommunerne har haft i forsøgene, og hvad den kommunale involvering potentielt har betydet.

I tabellen nedenfor har vi bedt skolelederne om at angive, **hvem der tog initiativ til forsøget**.

Tabel 4.1: Hvem tog initiativ til forsøget om undervisningsassistenter?

	1. runde	2. runde
Kommunen	63%	63%
Skolelederne	42%	51%
Udvalgte lærere	1%	3%
Andre	16%	10%
Total (n)	76	59

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Som det fremgår, er det primært de kommunale skoleforvaltninger, der har taget initiativ til forsøget. 63 pct. af skolelederne i begge forsøgsrunder angiver, at kommunen tog initiativet, men det fremgår tilsvarende, at skolelederne i omkring halvdelen af forsøgene har været initiativtagere. Det er ikke muligt nøjagtigt at fastlægge i evalueringen, hvem der har haft den mest betydningsfulde rolle i initiativfasen. Yderligere analyse af data viser, at andelen af forsøg, der samarbejder med flere skoler, er langt større blandt de forsøg, hvor kommunen har taget initiativ til forsøget. Dette giver god mening, da kommunerne her typisk vil have haft en koordinerende og rammesættende rolle, jf. mere nedenfor.

Begrebet initiativtager indikerer, at man som kommune har haft en aktiv rolle i forsøget. Det er imidlertid evaluators indtryk, at graden af involvering har været meget forskellig fra forsøg til forsøg. Tabellen nedenfor indeholder skoleledernes vurdering af **graden af involvering fra kommunal side**.

Tabel 4.2: Hvordan vurderer du kommunens involvering i forsøget?

	1. runde	2. runde
Meget høj grad af involvering	21%	27%
Høj grad af involvering	32%	35%
Lav grad af involvering	28%	26%
Meget lav grad af involvering	11%	9%
Ved ikke	9%	4%
Total (n)	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Den generelle tendens er, at den kommunale involvering i mange tilfælde har været betydelig og aktiv. Tabellen viser, at kommunerne i lidt over halvdelen af forsøgene i høj grad eller i meget høj grad har været involveret. Omvendt er der også en række forsøg, hvor det modsatte har været tilfældet. En yderligere analyse af spørgeskemadata peger ikke på, at den kommunale involvering har været mindre omfattende i forsøg med få undervisningsassistenter.

Det er evaluators vurdering, at kommunerne primært har været aktive i den indledende og rammesættende fase samt i den afsluttende fase, hvor man har skullet vurdere forsøgenes resultater, herunder eventuel videreførelse. Selve den implementerende fase har i vid udstrækning været skolernes ansvar med varierende grad af involvering fra kommunal side (fx via netværk, erfaringsudveksling mv., se nedenfor).

Eksempler på former for involvering indhentet via casestudierne er præsenteret i boksen nedenfor.

Boks 4.1: Kommunal involvering i forsøgene

Helsingør Kommune
I Helsingør Kommune, der modtog finansiering fra ordningen i skoleåret 2009-2010, var flere skoler involveret i forsøget. Man valgte bevidst at håndtere en række opgaver centralt i den kommunale forvaltning, herunder fastlæggelse af overordnede rammer for assistenternes arbejde, ansættelse af assistenterne (sammen med skoleledere), dialog med faglige organisationer samt planlægning af indledende kompetenceudvikling. Der var hele vejen igennem tilknyttet en styregruppe til projektet. Den kommunale rolle kan betegnes som særdeles aktiv, hvilket bl.a. skyldes den tydelige kobling til de politiske mål med forsøget. Målet var at undersøge, hvilke understøttende funktioner der skulle til for at få "ro i klassen" og øge elevernes faglige udbytte.

Greve Kommune
Greve Kommune deltog i ordningen i skoleåret 2010-2011 med alle kommunens skoler. Kommunen havde valgt en model, hvor tilgangen var fastlagt centralt i kommunen. Man var meget inspireret af den finske model, og assistenternes indsats i form af opgaver, skoler, klasser og fag var defineret af kommunen. Greve Kommune har i øvrigt planlagt en omfattende evaluering med et tilnærmet kontrolgruppedesign.

Aalborg Kommune
Aalborg Kommune har overordnet arbejdet med trivsel og har afhængigt af skolestørrelse tildelt timer til en trivselsperson på alle skoler i kommunen. Den eksisterende ordning er en "svaleredefunktion" og handler om, at eleverne kan komme til trivselspersonen, hvis de af forskellige grunde ikke kan/må/vil være i klassen. Trivselspersonen kan også hente elever hjemme, hvis de ikke kommer i skole; han/hun kan sætte aktiviteter i gang i frikvarterne; desuden kan vedkommende gribe ind over for eller prøve at forebygge mobning og kan også beskæftige sig med at arrangere særlige aktiviteter på tværs af klasser mv.

Kilde: Casestudier af udvalgte forsøg.

Endelig viser evalueringen, at størstedelen af forsøgene (ca. tre ud af fire) har haft en **styregruppe** eller lignende. Selv om eksistensen af en styregruppe ikke er ensbetydende med aktiv styring, så er det evaluators indtryk fra særligt casestudierne, at mange kommuner har priorite-

ret en løbende styring af implementeringen – i særdeleshed ved involvering af flere skoler i kommunerne.

Tabel 4.3: Er der en styregruppe eller lignende for forsøget?

	1. runde	2. runde
Ja	72%	67%
Nej	20%	26%
Ved ikke	8%	7%
Total (n)	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Tabellen – og data afrapporteret tidligere i dette afsnit – tyder på en vis "forsøgsbevidsthed" hos forsøgskommuner og -skoler. Generelt har man hos de involverede været klar over, at man er en del af et forsøg med at introducere en ny medarbejderkategori i folkeskolen, og at løbende erfaringsopsamling og afsluttende evaluering er væsentlig i forhold til videndeling og eventuel videreførelse.

Et særligt opmærksomhedspunkt, der skal fremhæves i forhold til kommunens rolle, er **samarbejdet med faglige organisationer**. Spørgeskemaundersøgelsen til skoleledere viser, at samarbejde med faglige organisationer ikke har været udbredt i forsøgsperioden. Knap tre ud af ti forsøg i 1. runde havde et sådant samarbejde, mens tallet var væsentligt lavere i 2. runde. Dette kan skyldes, at kommuner og skoler i flere tilfælde har vurderet, at det ikke var nødvendigt at involvere faglige organisationer. Flere aktører har i forbindelse med casestudierne nævnt, at man har undervurderet betydningen af at involvere faglige organisationer. En "for" sen involvering har således i nogle tilfælde skabt problemer i opstarten af forsøgene. Videre fortæller andre, at det var hensigtsmæssigt tidligt at sørge for at afklare, om – og i givet fald hvordan og med hvem – der skulle indgås aftaler med faglige organisationer ved ansættelse af undervisningsassistenter. Her har kommunerne haft en vigtig rolle i flere forsøg for at undgå, at problematikker om ansættelsesforhold, aflønning og opgavefordeling blev en barriere for ansættelse. En lignende anbefaling er indeholdt i en særskilt evaluering af forsøg i Skive og Viborg[13]. Det fremgår også af nogle af forsøgenes selvevalueringer, at man ikke har formået at løse denne udfordring i alle forsøg (se fx Københavns Kommunes forsøg).

Et andet opmærksomhedspunkt, som kan uddrages af evalueringen, er vigtigheden af, at **den aktive kommune lytter til og inddrager de relevante skoler**. Med andre ord kommer det kommunale engagement bedst i spil, hvis det sker i tæt samspil med skolerne. Der er eksempler på forsøg, hvor kommunerne har sat hele dagsordenen i forhold til forsøgene med velmenende, men ikke altid hensigtsmæssige krav, således at undervisningsassistenterne ikke er anvendt optimalt på skolerne.

Et tredje opmærksomhedspunkt er, at det har været en væsentlig kontekstfaktor for forsøgene, at mange kommuner i disse år arbejder på at udvikle skolen hen i en retning, så **færre elever segregeres til specialtilbud**. Her ses undervisningsassistenter som en mulighed, hvilket evalueringen også har tydeliggjort i vores dialoger med de kommunale forvaltninger. Forsøgenes eventuelle effekt i denne retning afdækkes i kapitel 6.

Sammenfattende dokumenterer evalueringen, at den kommunale forvaltning i mange tilfælde har været aktivt involveret i forsøgene, men også at denne har været begrænset i flere forsøg. Casestudierne viser på nær et enkelt eksempel høj grad af involvering fra forvaltningens side, særligt i opstarten og i afslutningen, hvor der skal træffes beslutning om konsekvenserne af forsøget. Generelt viser evalueringen, at en aktiv kommunal forvaltning er væsentlig i forhold til planlægning, når der er tale om et forsøg af forholdsvis nyskabende karakter. Også i forhold til videndeling og forankring (anvendelse af forsøgenes resultater) er de kommunale forvaltningers rolle afgørende. Det er dog vigtigt at understrege, at opfølgningen på de lokale forsøg ikke var endeligt

[13] Evaluering af forsøg med undervisningsassistenter i folkeskolen – Delrapport 1009-2010, VIA UC, 2009-2010.

besluttede på det tidspunkt, hvor nærværende evaluering er udarbejdet. Generelt er det evaluators vurdering, at en strategisk rammesætning i opstarten og efterfølgende opfølgning (samtidig med delegering i forhold til praksisnær implementering) er afgørende for at opnå effekt af forsøgs- og udviklingsprojekter. Dette opmærksomhedspunkt gælder også i forhold til undervisningsassistentordningen.

4.2 Skoleledelsens rolle

Der er i de senere år kommet større fokus på betydningen af skoleledelsen for skoleudvikling generelt, herunder trivsel, præstationer mv[14].

I evalueringen af den danske undervisningsassistentordning har det været et tema at undersøge betydningen af skoleledelsens involvering og rolle i øvrigt. Flere af evalueringens hypoteser omhandler skoleledelsen, jf. oversigten i metodebilaget.

Som indledende perspektiv kan det bemærkes, at der er flere internationale erfaringer at bygge på i forhold til betydning af skoleledelsens rolle i arbejdet med undervisningsassistenter. Evalueringer af ordningen i Finland viser, at ledelsesinvolvering er et afgørende element i ordningens succes (Laine, 2006). Omvendt kan det også vise sig, at ordninger uden ledelsens aktive med- og modspil kan glide ud på et sidespor. Det viser britiske undersøgelser (Alborz et al., 2009).

I hvilket omfang har skoleledelsen været involveret i ansøgningen?

Tabel 4.1 ovenfor viser, at mellem 40 og 50 pct. af skolelederne vurderer, at de har været initiativtagere til forsøget. Tallet vurderes af evaluator at være ganske højt, dels fordi kommunerne har været den ansøgningsberettigede part, dels set i lyset af at ansøgningsprocessen var relativt tidspresset i forbindelse med særligt det første års ansøgningsrunde. Begge dele har i flere tilfælde (jf. casestudierne) medført, at skolerne først er blevet involveret i forsøget sent i ansøgningsprocessen.

I praksis er det evaluators vurdering, at det er meget forskelligt fra skole til skole, i hvilken grad den lokale skoleledelse har været direkte involveret i forsøgene. Der synes at være en tendens til, at involveringen er større i de forsøg, hvor kun en enkelt eller få skoler er involveret, men det kan ikke dokumenteres ved hjælp af breddedata. I forbindelse med casestudierne har vi på nogle skoler set, at ledelsen har været yderst engageret i startfasen og involveret sig i både ansøgning og ansættelse, men derefter har man i høj grad overladt det til lærerne og assistenten selv at styre forløbet. I den anden ende af spektret ser vi skoler med et løbende og vedvarende engagement i ordningen i hele forsøgsperioden.

Som hovedregel gælder dog, at skolerne i stort set alle tilfælde har været involveret i selve ansættelsen af undervisningsassistenterne – ofte i tæt samarbejde med de kommunale skoleforvaltninger.

[14] Se fx AKF (2010): *Den højt præsterende skole.* København.

Er det ledelsen, der "leder og fordeler" arbejdet for undervisningsassistenten?
Det er undersøgt, hvem der reelt kan betegnes som "daglig leder" for undervisningsassistenterne i forsøgene. Tabellen nedenfor givet et fingerpeg om dette.

Tabel 4.4: Hvem udstikker retningslinjerne for dine arbejdsopgaver i dagligdagen?

	1. runde	2. runde
Skolelederen	34%	31%
En eller flere lærere	74%	68%
Det gør jeg selv	58%	56%
Andre	18%	9%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.
Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Ifølge undervisningsassistenterne selv er det primært lærerne, der leder og fordeler arbejdet for undervisningsassistenterne. Knap tre ud af fire angiver læreren som den, der udstikker retningslinjerne i dagligdagen. Dette synes på mange måder logisk, da læreren er den primære samarbejdspartner. Dertil kommer, at en del forsøg er klassificeret, som det vi har kaldt *lærerassistenter*, der netop er karakteriseret ved, at assistenten står til rådighed for læreren i forhold til de opgaver, der bliver ham/hende tildelt. Casestudierne har også dokumenteret, at klasselærere eller lærere i de udvalgte fag, hvor assistenterne har virket, er "daglige ledere" for assistenterne i praksis. Nogle har dog skolelederen (eller en afdelingsleder) som løbende sparringspartner, hvilket nok er årsagen til, at tre ud af ti assistenter nævner skolelederen som retningsgivende. Dertil kommer, at mange ifølge spørgeskemaundersøgelsen anser dem selv for "selvledende".

Indtrykket fra casestudierne er, at ledelsesforholdene for undervisningsassistenterne er meget forskellige – også i forhold til den specifikke ledelsesopgave i dagligdagen. I nogle tilfælde har (dele af) ledelsen været meget tæt på undervisningsassistenterne hele vejen igennem, og man fik i forbindelse med casestudierne en fornemmelse af, at skoleledelsen havde "fingeren på pulsen". I andre tilfælde var meget overladt til lærerne. Denne delegering var flere steder hensigtsmæssig, da forsøgene blev styret fra lærerside, men særligt to steder var delegeringen uhensigtsmæssig i en sådan grad, at de interviewede assistenter følte sig overladt til sig selv og uden ledelsesmæssig opbakning. Det er evaluators vurdering, at effekten i disse tilfælde kan være begrænset og under alle omstændigheder overladt til den enkelte assistent.

4.3 Undervisningsassistenternes profil

I kapitel 3 er undervisningsassistentordningen beskrevet. Et væsentligt karakteristika ved ordningen er, at denne netop blev lanceret som en *forsøgs*ordning med fokus på mange forskellige typer af forsøg og med få centralt udmeldte krav. Et eksempel på dette er, at der ikke blev stillet krav til undervisningsassistentens uddannelsesmæssige baggrund[15].

Det har således været en del af ordningen at støtte forsøg med brug af undervisningsassistenter med forskellig baggrund og dermed forudsætninger for at indgå i folkeskolen. Uddannelsesbaggrund har overordnet set ikke været en variabel for evaluators formulering af typologi med undtagelse af den type af forsøg, som er benævnt *lærerstuderende som undervisningsassistenter*. Uddannelsesbaggrund er dog undersøgt som et væsentligt tema i evalueringen.

I dette afsnit ser vi derfor nærmere på undervisningsassistenternes profil forstået som deres formelle baggrund og kompetencer i øvrigt. Indledningsvist har vi i boksen nedenfor samlet forskellige informationer om undervisningsassistentprofiler.

[15] Se beskrivelse af indsatsområdet på http://www.ktst.dk/skoleudvikling/indsatsomraader/undervisningsassistenter/indsatsomraadet.aspx.

Boks 4.2: Forskellige undervisningsassistentprofiler

Skolestyrelsen præciserede i annonceringsmaterialet, at de ville prioritere forsøg, der involverede forskellige uddannelsesmæssige kompetencer, fx *"lærerstuderende, pædagogstuderende, pædagogmedhjælpere, pædagoger, håndværker mv., ligesom også pensionister og uuddannede kan indgå".*

DLF og BUPL har i fællesskab beskrevet tre forskellige stillingsfunktioner under overskriften "Undervisningsassistenter i folkeskolen". Her opererer man med (1) lærerstuderende som undervisningsassistenter; (2) Skolepædagoger (uddannede pædagoger som undervisningsassistenter; og (3) Praktisk medhjælp (ingen formel uddannelse). Ovenstående er tre forskellige undervisningsassistentprofiler beskrevet i relation til faglig organisering, da det for alle tre kategorier præciseres, hvordan de skal organiseres (LC, BUPL og FOA).

Kilder: Skolestyrelsens beskrivelse af indsatsområdet samt og BUPL's fælles beskrivelse af stillingskategorien. "Undervisningsassistenter i folkeskolen", BUPL og DLF, marts 2009.

Den **uddannelsesmæssige baggrund** for de undervisningsassistenter, der har været ansat i forsøgene, fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 4.5: Hvad er din uddannelsesmæssige baggrund?

	1. runde	2. runde
Folkeskole, mellemskole, realeksamen	2%	6%
EFG/HG/teknisk skole (1-årige ungdoms udd.)	0%	5%
HH/studentereksamen/HF	26%	23%
Erhvervsuddannelse (faglært, håndværker, HK m.m.)	17%	10%
Kort videregående uddannelse (1-2 år)	6%	8%
Mellemlang videregående uddannelse (3-4 år)	44%	43%
Lang videregående uddannelse (5 år eller derover)	3%	3%
Ønsker ikke at oplyse	2%	2%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Evalueringen viser, at ganske få af de undervisningsassistenter, der har været ansat som del af forsøg under undervisningsassistentordningen, er ufaglærte. BUPL og DLF's tredje profil har således været meget lidt brugt over de to skoleår. Den hyppigste uddannelsesbaggrund er en professionsbacheloruddannelse. Fra casestudier og sagsgennemgang af ansøgninger fremgår det, at man i en del forsøg har ansat assistenter med en pædagoguddannelse, men andre professionsbacheloruddannelser forekommer også (lærere, ernæring og sundhed mv.). Det ses endvidere, at man i ca. en fjerdedel af forsøgene har ansat assistenter med en gymnasial uddannelse, men assistenter med en faglært baggrund forekommer også. En krydstabulering af alder med uddannelsesbaggrund viser ikke overraskende, at andelen af assistenter med en mellemlang eller lang videregående uddannelsen er større blandt ældre assistenter. Størstedelen af undervisningsassistenterne mellem 18-25 år har en studentereksamen eller HF. Boksen nedenfor beskriver kort uddannelsesbaggrunden for undervisningsassistenter i Norge og Finland.

Boks 4.3: Undervisningsassistenters uddannelsesbaggrund i Norge og Finland

I Norge gør man ligeledes brug af assistenter, og her har de fleste assistenter en videregående uddannelse. Mange har taget sundheds- eller socialfaglige fag, og over halvdelen af assistenterne har en formel praktisk-pædagogisk uddannelse. I Finland har assistenterne ligeledes mange forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, men fælles for mange af dem er, at de har taget en 1-årig undervisningsassistentuddannelse, som udbydes mange steder i landet. Der er tale om en uddannelse, som er nationalt beskrevet, og som indeholder forholdsvis kortvarige kursusforløb i fx børns sundhed og udvikling, førstehjælp og konfliktløsning, skolelovgivning, leg og læring, it mv.

Kilde: Komparativt studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland (del af evalueringen).

Supplerende er der i spørgeskemaundersøgelsen spurgt ind til, om de ansatte undervisningsassistenter er studerende på en pædagogisk orienteret uddannelse. En del assistenter angiver at være lærerstuderende, og det gælder særligt i 1. runde, hvor tre ud af ti assistenter læser på læreruddannelsen. I 1. runde havde Københavns og Gentofte Kommuner større forsøg med involvering af mange skoler, hvor begge kommuner brugte lærerstuderende som assistenter. Disse to forsøg må formodes at være afgørende for, at lærerstuderende trods alt fylder i 1. runde. Spørgeskemaundersøgelsen viser i øvrigt, at andre typer af studerende ikke er udbredte i jobbet som undervisningsassistent.

Spørgeskemaundersøgelsen viser derudover, at mange assistenter har betydelig **øvrig erfaring**, der rækker ud over de formelle uddannelsesmæssige kvalificationer, jf. tabellen nedenfor.

Tabel 4.6: Havde du før din ansættelse som undervisningsassistent?

	1. runde	2. runde
Undervisningserfaring	41%	48%
Pædagogisk erfaring	58%	51%
Professionel erfaring med børn (fx fra frivilligt arbejde)	39%	38%
Anden relevant erfaring?	21%	15%
Jeg havde ingen relevant erfaring	8%	10%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Det fremgår af tabellen, at der langt fra er tale om uerfarne undervisningsassistenter. Ca. en ud af ti nævner, at de ikke havde relevant erfaring, hvorimod de resterende har anført, at de har undervisningserfaring, pædagogisk erfaring, erfaring fra frivilligt arbejde eller anden relevant erfaring. Yderligere analyse viser, at det typisk er de ældre assistenter, der har undervisningserfaring og pædagogisk erfaring, mens de yngre typisk lægger vægt på anden relevant erfaring, Det er således tydeligt, at flere assistenter har haft forudsætninger for at påtage sig jobbet som undervisningsassistent.

Endelig er undervisningsassistenternes **kompetencer** undersøgt.

Tabel 4.7: Hvilke kompetencer lagde I særlig vægt på ved ansættelsen af jeres undervisningsassistenter?

	1. runde	2. runde
Vi lagde primært vægt på indsigt og kompetencer inden for pædagogik og didaktik	47%	36%
Vi lagde primært vægt på undervisningserfaring	0%	5%
Vi lagde primært vægt på faglige kompetencer inden for specifikke fag (matematik, musik m.m.)	13%	7%
Vi lagde primært vægt på personlige kompetencer	78%	81%
Vi lagde primært vægt på praktiske kompetencer	18%	34%
Andet	16%	12%
Total (n)	76	59

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Tabellen ovenfor viser skoleledernes prioritering af forskellige former for kompetencer ved ansættelse af undervisningsassistenterne. Det fremgår, at skolelederne har lagt en del vægt på dels kompetencer inden for pædagogik og didaktik, dels praktiske kompetencer. Men den klare topscorer er den vægt, som skolelederne lægger på assistenternes personlige kompetencer. Ca. otte ud af ti skoleledere angiver, at de primært har lagt vægt på personlige kompetencer, hvilket distancerer de øvrige kompetencer på markant vis.

De otte casestudier understøtter entydigt resultatet i tabellen ovenfor. Det er interessant at konstatere, at aktørerne i alle de otte casestudier har prioriteret de personlige kompetencer højest. Selv om pædagogisk erfaring og indsigt i nogle tilfælde er væsentlig, er personlige kompetencer såsom empati, rummelighed, livserfaring mv. mere afgørende. Og dette gælder på tværs af typologien og uafhængig af den enkelte undervisningsassistents formelle baggrund. I tabellen nedenfor er sammenfattet en række pointer fra de gennemførte casestudier.

Tabel 4.8: Personlige kompetencer hos undervisningsassistenten er afgørende ved ansættelsen

Forsøg	Fokus på personlige kompetencer
Helsingør	*"Vi gik først og fremmest efter de personlige kompetencer, og dernæst hvad de selv havde af forestillinger om, hvad de selv kunne bidrage med. Der var ingen holdning til, hvilken formel baggrund de skulle have."* (Citat fra interview med skoleleder)
Odense	I Odense Kommune har man på den givne skole valgt at ansætte to assistenter med meget forskellige kompetencer og erfaringer. Dels en ung mand i starten af tyverne og en kvinde midt i fyrrerne. Hos begge er der lagt vægt på praktiske erfaringer og kompetencer, der også bruges meget i deres konkrete hverdagspraksis på skolen.
Skive	I Skive Kommune har man på de undersøgte skoler valgt at prioritere egenskaber som rummelighed og livserfaring hos de undervisningsassistenter, som man har ansat.
Greve	I Greve Kommune har man lagt vægt på ansættelsen af "ansvarlige voksne", og man har primært gået efter de personlige kompetencer, da man ansatte.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Sammenfattende viser analysen af undervisningsassistenternes profil, at den typiske undervisningsassistent ansat under forsøg i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011 har en professionsbachelorbaggrund (fx som pædagog) eller en ungdomsuddannelse (gymnasial uddannelse eller erhvervsuddannelse) som baggrund. Sidstnævnte er i flere tilfælde lærerstuderende. Den typiske undervisningsassistent har undervisningserfaring fra tidligere og/eller pædagogisk erfaring. Det fremgår endvidere, at undervisningsassistenter i langt de fleste tilfælde er blevet ansat som følge af egnede personlige kompetencer. Der er på baggrund af ovenstående grundlag for at konkludere følgende:

- I en række forsøg har undervisningsassistenterne formel uddannelse inden for det pædagogiske område (pædagog, lærer) og/eller tidligere erfaring på det pædagogiske område. I kapitel 6 sammenholder vi disse forsøg med de registrerede effekter.
- De personlige kompetencer vægtes meget højt blandt undervisningsassistenter. Hvorvidt stærke personlige kompetencer giver større effekt, undersøges i kapitel 6.

Omfanget og typen af **kompetenceudvikling** for undervisningsassistenter i forsøgene fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 4.9: Hvilken kompetenceudvikling har du modtaget i forbindelse med forsøget?

	1. runde	2. runde
Løbende sparring	64%	58%
Korte kurser på skolen (internt)	7%	12%
Korte kurser (eksternt)	21%	20%
Formelt uddannelsesforløb	9%	3%
Ingen	16%	24%
Andet	10%	6%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Det kan konstateres, at kompetenceudvikling af undervisningsassistenterne ikke har været udpræget i fokus i forsøgene. I en mindre andel af forsøgene har assistenterne ingen kompetence-

udvikling fået, om end korte kurser (eksternt og internt) har været på dagsordenen i to til tre ud af ti forsøg. Den mest udbredte form for kompetenceudvikling har bestået i løbende sparring – og dette givetvis med de lærere, de har samarbejdet mest med. Da kompetenceudvikling ikke har været særligt udbredt i forsøgene, har det ikke været muligt at fremsætte entydige konklusioner om betydningen af kompetenceudvikling.

I boksen nedenfor er givet et eksempel på kompetenceudvikling, som vi er stødt på i casestudierne.

Boks 4.4: Eksempel på kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling i Skive Kommune
Skive Kommune har gennemført forsøg i begge skoleår. Med det formål at drøfte rammer og indhold i undervisningsassistenternes arbejde i Skive Kommune er der i både 2009 og 2010 gennemført et grundkursus over to dage med fælles uddannelse for undervisningsassistenterne i kommunalt regi. Den første dag, hvor også skolelederen fra hver af de seks skoler deltog, var emnerne blandt andet skolens opgaver i dag, mål- og rammeaftaler, undervisningsassistenternes rolle og arbejdsopgaver samt forventninger til forsøgsarbejdet. På andendagen omfattede emnerne konflikthåndtering, introduktion til den anerkendende tilgang til arbejdet med børn, "barnet i relationer" mv.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Det skal understreges, at der blev tildelt flere former for kompetenceudvikling i de casestudier, som er gennemført. Men der har primært været tale om nogle indledende dages kurser, hvorefter kompetenceudvikling er sket via sparring med lærerne i dagligdagen.

Flere social- og sundhedsskoler i Danmark har en 10-dages uddannelse til undervisningsassistent i folkeskolen. Uddannelsen er ment som en opkvalificering for pædagogmedhjælperuddannelsen. Det har ikke været en del af evaluators opgave at vurdere disse udbud.

4.3.1 Undervisningsassistenternes organisatoriske forankring og forsøgenes økonomi

I det følgende ser vi nærmere på undervisningsassistenternes organisatoriske forankring. Der tages primært udgangspunkt i undervisningsassistenternes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen. I det omfang at disse data afviger fra data fra lærere og skoleledere, fremhæves dette specifikt.

I tabellen nedenfor fremgår det, **hvor mange timer** undervisningsassistenterne har været ansat i forbindelse med forsøgene.

Tabel 4.10: Hvor mange timer om ugen er du ansat som undervisningsassistent?

	1. runde	2. runde
Under 10 timer om ugen	24%	33%
10-15 timer om ugen	38%	22%
16-20 timer om ugen	2%	9%
21-25 timer om ugen	6%	2%
26-30 timer om ugen	4%	10%
31 timer eller derover	26%	23%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

I Finland er der typisk tale om fuldtidsstillinger for undervisningsassistenter, om end der også er nogle (om end færre) i deltidsstillinger. Dette billede er langt fra tilfældet for forsøgene under den danske undervisningsassistentordning. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er hovedreglen, at assistenterne har haft få timer ugentligt snarere end mange. Hovedparten af assistenterne angiver, at de har været ansat med op til 15 timer til rådighed. Samtidig er det kun hver fjerde assistent, som har haft over 31 timer ugentligt. Det kan således konstateres, at undervisningsassistenterne langt fra har været ansat i fuldtidsstillinger i de danske forsøg.

Det er på baggrund af casestudierne evaluators vurdering, at denne ansættelsesform potentielt kan indebære nogle udfordringer. For det første kan det være vanskeligt at forankre assistenterne på hensigtsmæssig vis, hvis der er få timer til rådighed for assistenterne – både i relationen til eleverne og i det professionelle/faglige miljø på skolen. Der er flere eksempler på dette i forbindelse med casestudierne. For det andet kan gennemslagskraften og dermed den samlede effekt for lærere og elever være begrænset ved tilsvarende begrænset indsats målt på tid. Dette ser vi nærmere på i kapitel 6.

I tabellen nedenfor er **undervisningsassistenternes forankring** på skolen undersøgt.

Tabel 4.11: Hvordan er du forankret på skolen?

	1. runde	2. runde
Jeg er tilknyttet specifikke fag	26%	29%
Jeg er tilknyttet specifikke klassetrin	41%	48%
Jeg er tilknyttet specifikke lærerteam	21%	18%
Jeg er tilknyttet specifikke lærere	23%	21%
Jeg er tilknyttet specifikke klasser	57%	52%
Jeg er tilknyttet specifikke elever	38%	44%
Andet	14%	13%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Tabellen viser et meget diversificeret billede af undervisningsassistenternes forankring. Lidt over halvdelen angiver, at de er tilknyttet specifikke klasser, og det er da også indtrykket fra evaluators casestudier og dialogen med skolerne i øvrigt, at assistenterne over en vis periode særligt har haft deres virke i en eller flere klasser. At mange anfører at være tilknyttet specifikke klassetrin er givetvis et andet udtryk for det samme. Derimod er færre tilknyttet specifikke fag, men der er eksempler på forsøg, som konsekvent – specifikt som en del af forsøget – har brugt undervisningsassistenter i udvalgte fag. Eksempler på dette er Greve Kommune (dansk og matematik) og Slagelse Kommune (naturfag). Endelig er interessant, at ca. fire ud af ti angiver at være tilknyttet specifikke elever. Med ordningens fokus på de udsatte og svage elever synes denne forankring logisk. Undervisningsassistenternes udsagn om forankring svarer i store træk overens med skoleledernes besvarelser – dog med den forskel, at assistenterne i højere grad opfatter sig knyttet til udvalgte fag. Dette kan hænge sammen med, at skolelederen i større udstrækning ser assistenten som en fleksibel ressource og ikke "bundet" til særlige fag.

Generelt vurderer evaluator, at resultatet ovenfor netop hænger sammen med, at assistenterne de fleste steder bliver anset som en fleksibel ressource, som kan bruges bredt i skolens virksomhed. Dog er den typiske model, som det blev nævnt, at assistenterne virker i klasser eller på klassetrin over en kortere eller længere periode.

Det er endvidere undersøgt, i hvilket omfang undervisningsassistenterne har arbejdet i regi af **SFO**. Evalueringen viser, at ca. 60 pct. ikke har haft deres virke i skolefritidsordninger. Ca. to ud af ti har haft en betydelig indsats i SFO (16 timer eller derover), og resten har haft færre timer.

Endelig skal **forsøgenes økonomi** kort behandles[16]. Som det fremgik af kapitel 3 er der i forbindelse med undervisningsassistentordningen gennemført lokale forsøg af forskellig størrelse. Nogle forsøg (særligt i 1. runde) har været meget begrænsede målt i økonomisk omfang (under 100.000 kr. i tildelt beløb), hvorimod andre har været omfattende (over 0,5 mio. kr.). Langt de fleste af forsøgene ligger imidlertid i "midterfeltet" med et tildelt støttebeløb på mellem 100.000 og 500.000 kr. Det har endvidere været et krav, at forsøgene skulle medfinansieres lokalt i for-

[16] Det bemærkes, at økonomiske forhold ikke har været i fokus i evalueringen.

holdet 1:1, men i praksis har flere kommuner finansieret et beløb, der er større end det, som man har fået fra Ministeriet for Børn og Undervisning.
Andre indikatorer på forsøgenes størrelse og dermed økonomi er antallet af ansatte undervisningsassistenter pr. skole samt ansættelsesomfanget. Det typiske forsøg har haft én assistent pr. skole (ca. halvdelen), mens en del har haft to eller flere (ca. 20). Derimod har det som tidligere nævnt været hovedreglen, at undervisningsassistenterne har været ansat på halvtid eller mindre.

Endelig er undervisningsassistenterne spurgt om niveauet for deres løn. Dette fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 4.12: Hvad er din månedsløn (bruttoløn, inkl. evt. pensionsbidrag)? (angivet i pct.)

	Respondenter		Pct.	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Ulønnet	0	0	0	0
Under 20.000 kr.	53	50	55	58
20.000-24.999 kr.	31	22	32	25
25.000-29.999 kr.	10	12	10	14
30.000-34.999 kr.	2	2	2	2
35.000 eller derover	0	1	0	1
Total (n)	96	87	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Tabellen viser, at der ikke har været ansat frivillige og dermed ulønnede i forsøgene, hvilket ellers har været en mulighed i forhold til de udmeldte retningslinjer. Det mest udbredte lønniveau for forsøgene i Danmark er under 20.000 kr., hvilket bl.a. hænger sammen med, at mange af assistenterne ikke er ansat i fuldtidsstillinger.

I England har man fx set, at spillere fra det lokale crickethold har undervist og spillet med eleverne over nogle uger for at promovere cricket som sportsgren, skabe mere opmærksomhed omkring fysisk aktivitet og give børnene nogle anderledes rollemodeller (Alborz et al. 2009). Der er ikke eksplicitte konklusioner over fordele og ulemper ved frivillige modsat lønnede undervisningsassistenter (Loos et al. 1977 in Alborz et al. 2009).

I den resterende del af rapporten vil det, hvor det er relevant, blive undersøgt, om de registrerede effekter for forsøgene er forskellige, afhængig af de forskellige økonomiske karakteristika ved forsøgene.

5. FORSØGENES IMPLEMENTERING

Dette kapitel afdækker en række forhold relateret til *forsøgenes implementering i praksis*. Som det var tilfældet under organisering, er omdrejningspunktet for analysen en række hypoteser relateret til forsøgenes implementering.

5.1 Undervisningsassistenternes opgaver og funktioner

I dette afsnit ser vi nærmere på de opgaver og funktioner, som de mange undervisningsassistenter har varetaget på de ca. 125 skoler, der har været involveret i forsøg med undervisningsassistenter i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011.

Hvem er indsatsen målrettet?

Kapitel 3 indeholdt en generel præsentation af undervisningsassistentordningen. Her fremgik det, at forsøgene primært har været målrettet udvalgte klasser, hele afdelinger og mindre grupper af elever (på tværs af klasser). Disse data er baseret på skoleledernes besvarelser. Det samme billede tegner sig, når man spørger undervisningsassistenterne selv, om end en indsats målrettet udvalgte elever *inden for* en klasse fylder en del mere for undervisningsassistenterne. Det er da også evaluators oplevelse baseret på casestudierne, at assistenter ofte får ansvar for særlige indsatser over for udvalgte elever i regi af den enkelte klasse. Indsatser på tværs af klasser forekommer også, bl.a. aktiviteter i frikvarterer og lektiecaféer.

Det fremgik videre af kapitel 3, at skolelederne særligt opfattede forsøgene som målrettet indskolingen. Dette er i nogen grad i overensstemmelse med svarene fra assistenterne og lærerne, jf. tabellen nedenfor.

Tabel 5.1: Assistenten: På hvilke(t) klassetrin har du i særlig omfattende grad været aktiv? Læreren: På hvilke(t) klassetrin gør du brug af undervisningsassistenterne?

	Lærerne		Assistenterne	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Indskolingen (0.-3. klasse)	55%	50%	62%	67%
Mellemtrinnet (4.-6. klasse)	37%	27%	40%	30%
Udskolingen (7.-10. klasse)	20%	11%	19%	13%
Total (n)	231	195	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter og lærere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Helt op til 80 pct. af skolelederne angav, at undervisningsassistenterne i særlig omfattende grad havde været aktive i indskolingen. Tallene ovenfor viser da også, at undervisningsassistentordningen primært har været implementeret som en "indskolingsordning" i Danmark, men indsatser på mellemtrinnet eksisterer også i en del tilfælde. Dette kan hænge sammen med en tradition for mere helhedsorienterede indsatser målrettet socialt og fagligt udsatte elever i indskolingen, bl.a. i samarbejde med pædagogisk personale fra dagtilbud (overgange) og skole-/fritidsordninger. Mange af de danske forsøg har da også haft fokus på større rummelighed, bedre trivsel, mere ro i undervisningen samt relationer i og uden for klasselokalet. Der er således tale om grundlæggende indsatser, der skal sikre, at eleverne er undervisningsparate og trives i deres skoleliv. Af disse årsager er der mange gode grunde til, at undervisningsassistentordningen har haft en overvægt af forsøg i indskolingen.

Det bemærkes i øvrigt, at selv om mange finske undervisningsassistenter arbejder med specialpædagogiske problemstillinger i indskolingen, så anvendes assistenterne meget bredt i skolen i Finland.

Hvor fungerer undervisningsassistenten?

Alle aktører er tilsvarende blevet spurgt om, hvor undervisningsassistenterne er blevet brugt i skolens praksis.

Tabel 5.2: Lærer: I hvilken forbindelse gør du brug af undervisningsassistenterne? Assistent: Hvor fungerer du som undervisningsassistent? Skoleleder: Hvor anvendes undervisningsassistenterne?

	Lærere		Assistenter		Skoleledere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Primært i den almene undervisning	81%	70%	94%	87%	98%	88%
Primært i specialundervisningen[17]	19%	15%	9%	12%	7%	12%
Primært som lektiehjælp inden for den normale undervisningstid	10%	16%	19%	27%	15%	20%
Primært som lektiehjælp uden for den normale undervisningstid (fx lektiecafe)	12%	12%	13%	18%	21%	36%
Primært i frikvartererne	20%	21%	18%	19%	41%	48%
Andet	27%	16%	17%	5%	17%	7%
Total (n)	231	195	96	87	76	59

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, lærere og undervisningsassistenter.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Generelt kan det konstateres, at alle tre aktører har en stort set ensartet oplevelse af implementeringen af forsøgene, for så vidt angår undervisningsassistenternes funktion i skolen. Eneste afvigelse er brugen af assistenter i frikvartererne, hvor skolelederne vurderer, at dette er tilfældet i markant større omfang end lærere og assistenter. Dette kan skyldes, at skolelederne ikke i alle tilfælde er tæt inde over den daglige praksis, jf. også tidligere om skolelederens rolle. Derimod er lærernes og assistenternes svar i store træk enslydende, hvilket understreger, at det er disse to personalegrupper, der samarbejder tæt i dagligdagen. Derudover afslører tabellen følgende:

- Undervisningsassistenterne virker i udpræget grad typisk i den almene undervisning, hvilket bekræftes af vores casestudier.
- En indsats i specialundervisningen er mindre hyppig, om end det sker i et til to ud af ti forsøg. Dette bekræfter, at type 3-forsøg målrettet specialundervisning, herunder specialpædagogiske indsatser i den almene undervisning (jf. typologien i kapitel 2) ikke er særlig udbredt under ordningen.
- Lektiehjælp (inden for eller uden for undervisningstid) er heller ikke udbredt, men ifølge undervisningsassistenterne er det dog en opgave i op til hver fjerde af forsøgene (2. runde).

Evaluator har i forlængelse af ovenstående undersøgt den egentlige opgavevaretagelse på to dimensioner: (1) typen af opgavevaretagelse (henholdsvis overordnede funktioner og specifikke opgaver), og (2) hvem assistenten har varetaget opgaver i forhold til (lærer eller elev). Denne del af evalueringen afrapporteres i det følgende. Det er valgt primært at bruge resultater fra spørgeskemaundersøgelserne til undervisningsassistenter og lærere, da de alt andet lige har været tættere på den konkrete udførelse af opgaverne.

Hvilke overordnede funktioner varetager undervisningsassistenterne?
For så vidt angår funktioner og opgaver relateret til **lærerne**, fremgår de mere **overordnede funktioner** nedenfor.

[17] "Specialundervisning" refererer her til segregerede undervisning, der finder sted uden for den almene undervisning.

Tabel 5.3: Assistent: Hvilke overordnede funktioner varetager du i relation til lærerne?
Lærere: Hvilke overordnede funktioner varetager undervisningsassistenterne i relation til dig?

	Assistenter		Lærere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Faglig støtte	51%	54%	24%	22%
Pædagogisk støtte	70%	68%	46%	40%
Praktisk støtte	80%	75%	66%	63%
Andet	5%	2%	15%	10%
Total (n)	96	87	231	195

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter og lærere.
Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

På baggrund af ovenstående tabel konstaterer evaluator følgende:

- Såvel assistenter som lærere (og skoleledere) mener, at *praktisk støtte* er den hyppigst forekommende overordnede funktion, som assistenten varetager. Det tyder på, at mange tænker undervisningsassistenter som en lærerassistent og dermed en praktisk assistent for læreren.
- Begge grupper (men særligt assistenterne selv) vurderer, at assistenterne varetager funktioner, der kan kategoriseres som *pædagogisk støtte*, dvs. at understøtte lærernes pædagogiske indsats over for børnene.
- Den væsentligste og mest markante forskel er imidlertid, at de to grupper har forskellige vurderinger af, om assistenten leverer faglig støtte til læreren. Over halvdelen af assistenterne mener, at det er tilfældet, hvorimod mindre end hver fjerde lærer anfører, at assistenterne bidrager med faglig støtte. For skoleledernes vedkommende mener endnu færre, at assistenterne leverer faglig støtte. Evaluator vurderer, at denne forskel bl.a. handler om de forskellige udgangspunkter for at svare. Mange lærere vil mene, at faglig støtte handler om undervisning, didaktik og læring, og at denne del udelukkende er et ansvar for lærerne. Baggrunden for assistenternes svar kan derimod være, at mange af deres opgaver ligger i gråzonen mellem faglige opgaver (vejledning, hjælpe elever med opgaver, lektiehjælp etc.), pædagogisk støtte og rent praktiske opgaver. Under alle omstændigheder peger resultatet på et opmærksomhedspunkt i forhold til tydeligt at definere og sætte rammer for, hvilke funktioner assistenterne skal varetage. Dette skal ske både af hensyn til eleverne og øvrige aktører i skolens praksis.

En yderligere konklusion på baggrund af tabellen er, at der muligvis kan være klare forestillinger om, hvad en assistent skal varetage af funktioner, men *i praksis* – når forsøget kører – vil assistenterne indgå i mange sammenhænge afhængig af evner og kompetencer. Opgavevaretagelsen vil dermed ofte blive mere mangfoldig. Dette er indtrykket fra flere af casestudierne. Af samme årsag er typologien, der blev præsenteret i kapitel 2 vanskelig at fastholde entydigt i praksis, når implementeringen er i gang. Konkret betyder dette, at mange forsøg har elementer fra typerne 1, 2 og i mindre omfang også 3.

I forhold til **eleverne** viser evalueringen tilsvarende, at undervisningsassistenterne varetager mange forskellige **overordnede funktioner**, jf. nedenfor.

Tabel 5.4: Assistenten: Hvilke overordnede funktioner varetager du i relation til eleverne?
Læreren: Hvilke overordnede funktioner varetager undervisningsassistenterne i relation til eleverne?

	Assistenter		Lærere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Faglig støtte (fx at hjælpe elever med opgaver og lektier)	85%	80%	70%	67%
Personlig støtte (fx at hjælpe elever med trivsel eller selvværdsproblemer)	71%	69%	68%	55%
Social støtte (fx at hjælpe elever med at skabe relationer og samarbejde med klassekammerater)	74%	69%	60%	46%
Pædagogisk støtte (fx at vejlede elever i deres læringsproces)	66%	59%	50%	36%
Specialpædagogisk støtte (fx at hjælpe elever som er visiteret til specialpædagogisk støtte)	16%	17%	13%	12%
Praktisk støtte	41%	43%	45%	43%
Andet	3%	2%	5%	4%
Total (n)	96	87	231	195

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter og lærere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

Når fokus rettes mod eleverne, er der højere grad overensstemmelse mellem læreres og assistenters opfattelse af assistentens indsats. Det kan konstateres, at størstedelen af såvel lærere som assistenter (om end flere blandt assistenterne) vurderer, at undervisningsassistenterne yder faglig støtte til eleverne. Også i relationsarbejdet har assistenterne en funktion – både i forhold til, hvad der karakteriseres som personlig støtte (til den enkelte) og social støtte (relationer mellem elever). Endelig bekræfter tabellen, at det specialpædagogiske felt fylder langt mindre end de øvrige funktioner.

Hvilke konkrete opgaver varetager undervisningsassistenterne?

Det er også via spørgeskemaundersøgelserne undersøgt, hvilke **konkrete opgaver** undervisningsassistenterne varetager i relation til lærere og elever. Resultatet i forhold til **lærere** fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 5.5: Assistenten: Hvilke konkrete opgaver varetager du i relation til lærerne? Jeg hjælper lærerne med… Læreren: Hvilke konkrete opgaver varetager undervisningsassistenterne i relation til dig? Undervisningsassistenten hjælper mig med…

	Assistenter		Lærere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Praktisk forberedelse af undervisningen (fx klargøring og oprydning af lokaler)	33%	41%	17%	22%
Håndtering af uro og konflikter i undervisningen	90%	82%	57%	46%
Støtte i undervisningen	82%	78%	65%	66%
Støtte i forbindelse med ét eller flere mindre hold i undervisningen	81%	78%	59%	54%
Planlægning og evaluering af undervisningen	21%	19%	14%	4%
Deltagelse i team- eller fællesmøder	49%	41%	27%	25%
Aktiv deltagelse i forældremøder/skole-hjem-samtaler	31%	23%	14%	9%
Elevobservation (fx i forbindelse med udredninger)	47%	47%	39%	28%
Tilrettelæggelse af mentorordninger	1%	3%	2%	1%
Tilrettelæggelse og gennemførelse af ekskursioner eller andre ud af huset-aktiviteter	21%	25%	14%	13%
Tilrettelæggelse og gennemførelse af initiativer (fx læsekontrakter, musik eller it-projekter)	8%	10%	5%	6%
Vikardækning	29%	42%	9%	12%
Andet	8%	5%	10%	6%
Total (n)	96	87	231	195

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter og lærere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

De væsentligste resultater fra ovenstående er følgende:

- Håndtering af uro og konflikter i undervisningen er klart "topscoreren" for assistenterne selv. Mellem 82 og 90 pct. af assistenterne angiver, at det er en opgave, som de hjælper lærerne med. Dette billede kan genkendes fra casestudierne. Mange assistenter har rollen at fungere "som en ekstra hånd" eller "den ekstra voksen", og i flere projekter er dette kerneopgaven for assistenterne, da antagelsen er, at hvis assistenterne kan hjælpe med at skabe ro, så er forudsætningerne for lærerens indsats langt bedre. Eksempler på denne form for opgavevaretagelse er set i casestudierne i Helsingør, Nyborg og Odense. For ca. halvdelen af lærerne er dette en opgave, som er angivet.
- Støtte i undervisningen (generelt) samt støtte i relation til et eller flere hold fylder også meget for både assistenter og lærere. Særligt sidstnævnte er bekræftet i forbindelse med casestudierne, hvor assistenten hjælper læreren ved at tage ansvaret for dele af klassen (eller enkelte elever), fx ved særlige aktiviteter eller ved vejledning ved løsning af opgaver. Eksempler på dette er set i Greve, Odense, Nyborg og Aarhus.
- Interessant er det videre at konstatere, at både assistenter og lærere angiver, at elevobservation er en opgave, der gennemføres i en del forsøg.
- Det konstateres endelig, at traditionelle læreropgaver (fx evaluering og skole-hjem-samarbejde) fylder relativt lidt. Der er dog eksempler på, at assistenter har fået en aktiv rolle i forhold til forældresamarbejdet, men dette har i disse tilfælde krævet nogle særlige (personlige) kompetencer. Det noteres også, at vikardækning ifølge assistenterne fylder en hel del, selv om dette ikke er tilladt i forbindelse med forsøgsarbejdet ifølge de centralt fastsatte regler.

I tabellen nedenfor er angivet de **konkrete opgaver**, som varetages, men denne gang i forhold til **eleverne**.

Tabel 5.6: Assistenten: Hvilke konkrete opgaver varetager du i relation til eleverne? Jeg hjælper eleverne med… Læreren: Hvilke konkrete opgaver varetager undervisningsassistenterne i relation til eleverne? Undervisningsassistenten hjælper eleverne med…

	Assistenter		Lærere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Faglig opgaveløsning ifm. undervisningen	85%	82%	62%	60%
Koncentration og fokus i undervisningen	89%	82%	79%	67%
Lektiehjælp uden for undervisningen	23%	26%	18%	19%
Konflikter mellem elever (også i pauser)	77%	76%	56%	46%
At samarbejde	70%	67%	44%	33%
At lære at gå i skole	52%	50%	42%	33%
Igangsættelse af aktiviteter i frikvarterne	19%	17%	18%	20%
Andet	7%	3%	7%	5%
Total (n)	96	87	231	195

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter og lærere.

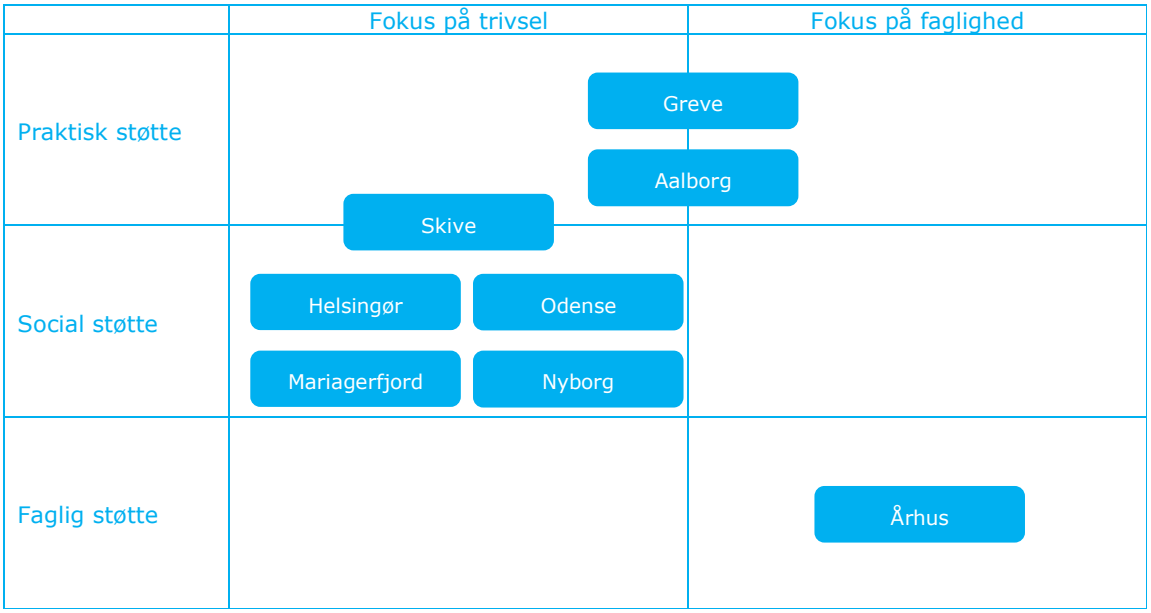
Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

En række karakteristika af opgavevaretagelsen går her igen i forhold til tidligere tabeller. Det er dog generelt værd at bemærke, at selv om fordelingen mellem de forskellige opgaver angives nogenlunde ens af henholdsvis assistenter og lærere, så vurderer undervisningsassistenterne generelt, at de varetager flere opgaver. Dette synes ikke overraskende, da det i praksis er dem, der udfører de opgaver, der er genstand for analyse i denne evaluering.

Derudover noterer evaluator, at mange af undervisningsassistenternes opgaver rettet mod elever handler om at være rammesættende og skabe gode forudsætninger for at gå i skole. Det gælder både hjælp til koncentration og fokus i undervisningssituationen samt at bidrage til gode relationer mellem eleverne (konflikter, at samarbejde og at lære at gå i skole). Alle disse elementer scorer højt hos assistenterne, men også i en vis grad hos lærerne. Interessant er det også at se, at undervisningsassistenterne i egen selvforståelse har en meget stor rolle i forhold til den faglige opgaveløsning, selv om det er læreren, der er fagligt og didaktisk ansvarlig (assistenten må ikke undervise i forbindelse med forsøgsarbejdet). Dog angiver størstedelen af lærerne (ca. 60 pct.), at assistenterne varetager faglige opgaver (se også ovenstående tabel). Yderligere analyse af data viser, at den faglige funktion i forhold til eleverne er mere udbredt blandt undervisningsassistenter med undervisningserfaring (91 pct.), sammenlignet med undervisningsassistenter uden erfaring med undervisning (70 pct.). Der er videre en lille overvægt af assistenter med lavere uddannelsesniveau (under KVU) med praktiske funktioner.

Som supplement til ovenstående spørgeskemadata har vi valgt at præsentere viden og erfaringer om opgavevaretagelse fra de otte casestudier. For at tydeliggøre (og visualisere) bredden blandt de forsøg, der har modtaget støtte under ordningen, har vi placeret de otte forsøg i figuren nedenfor. Figuren viser forsøgets primære fokus på trivsel eller faglighed (vandret akse) og hvorvidt undervisningsassistenternes opgavevaretagelse kan betegnes som praktisk, social eller faglig støtte (lodret akse).

Figur 5.1: Karakteristik af undervisningsassistenters opgavevaretagelse (casestudier)



Som uddybning af figuren er der nedenfor sat nogle få ord på undervisningsassistenternes opgavevaretagelse i de otte forsøg, der har været genstand for grundig analyse som led i evalueringen.

Boks 5.1: Opgavevaretagelsen i de otte casekommuner

Aalborg
Undervisningsassistenten fungerede som støtte i 4. klasse for at skabe mere ro i undervisningen og fastholde elevernes opmærksomhed på de opgaver, som de skulle lave. Herudover fungerede undervisningsassistenten som støtte for en spastisk lammet dreng i 9. klasse. Hans indsats var primært af praktisk karakter.

Aarhus
På evalueringstidspunktet var en ud af tre undervisningsassistenter tilbage på 7. klassetrin. Denne fungerede som støtte ved opgaveløsning i klassen og var med til at skabe ro i undervisningen. UA deltog i dette tilfælde ikke i frikvartererne, men har haft en række pædagogisk-praktiske opgaver på valgfag og i særlige praktiske aktiviteter for tosprogede om eftermiddagen. Skoleledelsen pointerede, at undervisningsassistenterne skulle fungere som understøttende af lærerens arbejde.

Greve
I Greve Kommune har man haft fokus på "den ekstra voksen" som praktisk hjælper for læreren. Undervisningsassistenter skal entydigt være en hjælp for lærerne med praktiske opgaver, men også vejledning af udvalgte elever. Assistenterne på den besøgte skole var relativt unge uden særlig erfaring inden for pædagogik eller undervisning.

Helsingør
Det overordnede formål med projektet var at undersøge, hvilke understøttende funktioner der skulle til for at skabe ro i klassen. På den besøgte skole var forsøget udmøntet således, at assistenternes opgavevaretagelse havde relationer i fokus. Arbejdsopgaverne var mange, men de fleste opgaver handlede om det sociale liv og trivsel i klassen. Assistenterne havde ingen praktiske opgaver, men ganske vidtgående opgaver målrettet trivsel, herunder en aktiv rolle i forældresamarbejdet.

Mariager
Undervisningsassistenten var pædagoguddannet og havde fokus på trivsels- og relationsarbejde. Assistentens arbejde lå i forlængelse af AKT-indsatsen, og hun havde bl.a. haft særligt fokus på urolige drenge og på frikvartererne.

Nyborg
I indskolingen var ansat en undervisningsassistent på hvert klassetrin, men de indgik også i SFO-sammenhæng. Assistenten bidrog i kraft af både praktisk og faglig støtte til at gøre det muligt at arbejde på tværs af klasserne og i mindre grupper. Undervisningsassistenten var med til at skabe en kontinuitet mellem skole og SFO til glæde for elevernes trivsel og for lærernes indsigt i børnenes hverdag.

Odense
Der var på den besøgte skole ansat to assistenter med forskellige kompetencer og erfaringer. Fælles for de to undervisningsassistenter var at assistere ved lavpraktiske opgaver, medvirke til at skabe ro i klassen og at øge voksenkontakten for eleverne. Undervisningsassistenterne har begge haft centrale roller i frikvartererne med at igangsætte og støtte legefællesskaber.

Skive
I Skive Kommune har man haft fokus at anvende undervisningsassistenten som "forældrenes forlængede arm". Undervisningsassistenten har fungeret som en ekstra voksenstøtte til eleverne med henblik på at igangsætte en positiv udvikling for særligt de udsatte elever. Der har dog ligeledes været fokus på at yde praktisk støtte, der skal forbedre lærernes arbejdsmiljø. Nøgleordene bag undervisningsassistenternes arbejdsfunktioner er praktisk bistand og omsorg.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Sammenfattende viser analysen af undervisningsassistenternes opgavevaretagelse, at assistenterne har varetaget en bred vifte af opgaver i de udvalgte folkeskoler i de seneste to skoleår – helt i tråd med det overordnede mål med ordningen om at støtte en mangfoldighed af forsøg. Under den danske undervisningsassistentordning har hovedparten af forsøgene fundet sted i indskolingen og i langt overvejende grad i den almene undervisning. Af *overordnede funktioner* er

det primært praktisk støtte til læreren, der er mest udbredt, men pædagogisk støtte er også en del af arbejder for mange. En stor del af assistenterne mener selv, at de leverer faglig støtte, men langt færre blandt lærerne er enige i dette. Støtten til eleverne er mangeartet med fokus på faglig støtte. Blandt de *konkrete opgaver* fylder håndtering af uro og konflikter ganske meget i forsøgene, men også støtte generelt – både til lærere og elever. Samlet set er en stor del af undervisningsassistenternes opgavevaretagelse fokuseret på at skabe gode rammer for (ofte yngre) elevers skolegang.

Casestudierne bekræfter den store diversitet i assistenternes opgavevaretagelse. En væsentlig pointe i den sammenhæng er, at implementeringen tones i henhold til de kompetencer, den enkelte assistent har vist sig at have. I forhold til evaluators typologi betyder det, at en række forsøg ikke er implementeret i tråd med ansøgningen. Hvorom alting er, falder langt de fleste forsøg – også efter implementering – i typerne 1 og 2, hvorimod langt færre ligger i typerne 3 og 4.

5.2 Undervisningsassistenternes samarbejdsrelationer

Evalueringen har sat fokus på relationen mellem lærere og undervisningsassistenter i forsøgene. Med udgangspunkt i finske erfaringer er det antagelsen, at et stærkt samarbejde mellem lærere og undervisningsassistenter er afgørende for at opnå succes. Forskning i brugen af undervisningsassistenter har således dokumenteret, at rollefordelingen mellem lærer og assistent er væsentlig. Det er lærerens ansvar at undervise og at inddrage assistenten på en hensigtsmæssig måde (Andersen, 2010). Dette er også undersøgt i de danske forsøg.

De gennemførte casestudier viser, at der flere steder har været en vis skepsis i den indledende fase fra lærernes side. Spørgsmålene har været mange, når lærerne er blevet interviewet: Hvilke opgaver skal assistenterne varetage? Er de tilstrækkeligt kompetente? Har jeg overhovedet behov for hjælp? Det har imidlertid også været forholdsvis udbredt, at den indledende skepsis hurtigt er blevet vendt til positive samarbejdsrelationer i langt de fleste tilfælde. I denne proces har flere faktorer været væsentlige:

- For det første har skoleledelsen i de enkelte forsøg været vigtig i forhold til dels at introducere undervisningsassistenterne på hensigtsmæssig vis, dels at udstikke rammer og retning for assistenternes indsats (og samtidig det rum, som lærerne har skullet agere i).
- For det andet har et åbent lærerkollegium været afgørende for at give assistenterne mulighed for at finde deres plads og ikke mindst at finde egne opgaver, som det har været krævet fra centralt hold (det er ikke lykkedes i alle tilfælde).
- For det tredje har faglig og personlig ydmyghed hos undervisningsassistenterne haft en vis betydning. Respekt for lærergerningen og det overordnede ansvar, som lærerne har for undervisningen, har vist sig at være vigtig.

At det generelt er lykkedes at etablere og arbejde i henhold til gunstige samarbejdsrelationer, fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 5.7: Hvor tilfreds er du med samarbejdet med undervisningsassistenterne?

	Lærere		Skoleledere	
	1. runde	2. runde	1. runde	2. runde
Meget tilfreds	61%	59%	59%	75%
Tilfreds	30%	32%	38%	24%
Utilfreds	4%	5%	1%	0%
Meget utilfreds	0%	0%	0%	0%
Ved ikke	5%	4%	1%	2%
Total (n)	231	161	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skoleledere.

Tabellen givet et meget klart billede af henholdsvis skoleledernes og lærernes vurdering af *samarbejdet* med undervisningsassistenterne. Langt flere af både lærerne og skolelederne er *meget*

tilfredse med samarbejdet (fra 59 til helt op til 75 pct.), mens stort set resten erklærer sig tilfredse med samarbejdet. Kun ganske få lærere har været utilfredse med samarbejdet. I lyset af ovenstående vurderer evaluator, at forsøgene i meget høj grad har formået at etablere gunstige samarbejdsrelationer blandt de centrale aktører. Denne vurdering er baseret på meget entydige tilbagemeldinger, jf. ovenfor.

Resultatet ovenfor er væsentligt, da implementeringsforskning viser, at medarbejdernes holdninger til interventioner (i dette tilfælde undervisningsassistenter) er en væsentlig variabel for hensigtsmæssig implementering (Winter, 2006).

Et særligt opmærksomhedspunkt i relation til samarbejdsrelationer er undervisningsassistenternes muligheder for at indgå i samarbejde med læreren. Et element i den sammenhæng er personlige kompetencer (se tidligere), og et andet er omfanget af forberedelsestid for undervisningsassistenter. Vi har spurgt undervisningsassistenterne om sidstnævnte, og resultatet fremgår nedenfor.

Tabel 5.8: Har du forberedelsestid?

	1. runde	2. runde
Ja	32%	28%
Nej	68%	72%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

En smule overraskende fremgår det, at ca. tre ud af ti assistenter har forberedelsestid. Indtrykket fra casestudierne var generelt, at assistenterne *ikke* havde forberedelsestid, men at de i flere tilfælde ønskede det – både for at få bedre tid til at samarbejde med lærerne og for at forberede indsatsen, fx sætte sig ind i noget af det stof, som eleverne i en given klasse skulle undervises i. Også i forhold til mødevirksomhed tyder data på, at assistenterne ikke kun bruger tiden med eleverne. Ca. halvdelen af assistenterne angiver, at de deltager i møder/teamsamarbejde med andre lærere. På dette punkt adskiller den danske og den finske undervisningsassistentordning sig en smule, hvilket fremgår af nedenstående boks.

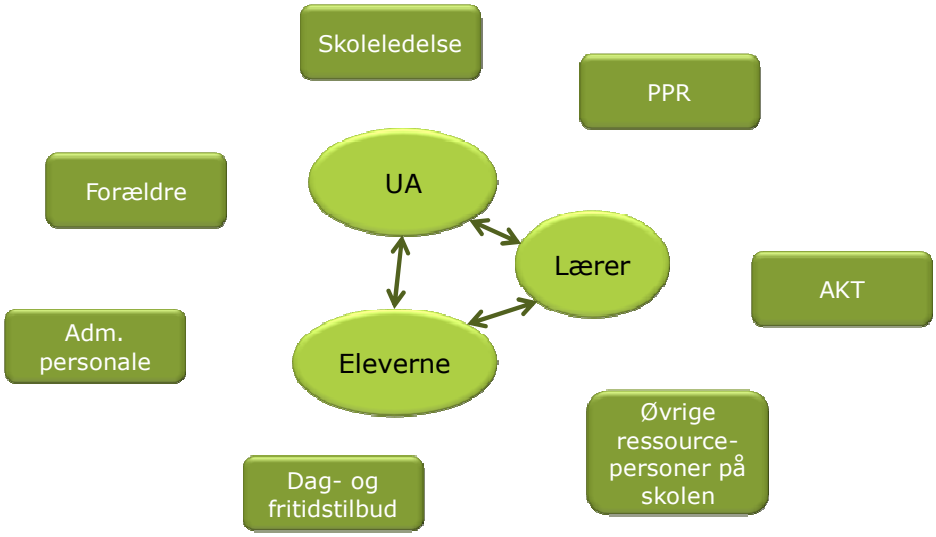
Boks 5.2: Brug af undervisningsassistenter i de finske skoler

I Finland bruger assistenten alle sine arbejdstimer på skolen – sammen med eleverne og lærerne. De har ikke specielle timepuljer til forberedelse og møder. Denne model anvendes med henblik på, at assistenten netop kan bruges som den fleksible ressource, der ikke umiddelbart er bundet til skemaer og stram timefordeling til opgaver. Derfor bruges assistenterne også i "brandslukningssituationer" på de finske skoler.

Kilde: Komparativt studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland (del af evalueringen).

Figuren nedenfor illustrerer, at de væsentligste samarbejdsrelationer for undervisningsassistenten foregår i samspillet mellem elev, lærer og assistent.

Figur 5.2: Undervisningsassistentens samarbejdsrelationer



Derudover skal figuren illustrere, at assistenten træder ind på en arbejdsplads og i en pædagogisk hverdag, hvor de skal forholde sig til mange aktører og i nogle tilfælde skal samarbejde med mange aktører (om end læreren oftest vil være den væsentligste). Spørgeskemadata tyder på, at mange af assistenterne holder møder med flere af aktørerne ovenfor (PPR, forældre, SFO mv.). Det tyder på, at mange assistenter er blevet integreret i skolens hverdag, men samtidig at der skal være stor opmærksomhed på, hvordan sådanne samarbejdsrelationer håndteres i forsøgssammenhæng. Fx ses det i flere af type 2-forsøgene (relationsmedarbejderen) og type 3 forsøgene (specialpædagogik), at undervisningsassistenten agerer i relation til – og samarbejder med – AKT- og eller specialpædagogiske indsatser. Her er det særligt afgørende, at arbejdsdelingen mellem aktørerne er på plads – både af hensyn til de professionelle selv, men i særdeleshed i forhold til (de ofte udsatte) eleverne.

Sammenfattende bekræfter ovenstående, at samarbejdet mellem lærere og undervisningsassistenter i langt de fleste forsøg har været meget velfungerende, og de kvalitative data bekræfter vigtigheden af, at læreren som nøglemedarbejder i forsøgene har udvist stor vilje til samarbejde med henblik på at skabe grundlag for forandringer. Denne vilje indbefatter *tid* til samarbejde, men det er ikke i alle forsøg, at rammerne er afsat, således at assistenterne får tilstrækkelig sparring og tid sammen med lærerne. Det skyldes, at der ikke er forberedelsestid i størstedelen af forsøgene. Evalueringen giver ikke grundlag for at konstatere, at der skal være egentlig forberedelsestid for undervisningsassistenterne, da formålet netop er så meget fleksibilitet og tid med eleverne som muligt. Omvendt viser evalueringen, at et minimum af tid til samarbejde med lærere og mødevirksomhed i mange tilfælde vil være hensigtsmæssigt for at optimere effekterne. Dette kendes tilsvarende fra Finland.

5.3 Undervisningsassistenternes indsats

En vurdering af undervisningsassistenternes indsats er et væsentligt element i forhold til at afgøre såvel implementeringen af forsøgene som effekt. I dette afsnit retter vi fokus på de forskellige aktørers vurdering af og tilfredshed med undervisningsassistenternes virke på de udvalgte skoler.

Denne del af analysen baserer sig på vurderinger fra de involverede aktører (en slags selvevaluering), og via triangulering af data (vi har spurgt skoleledere, lærere og undervisningsassistenter) er det muligt at få en solid indikation af, hvorvidt assistenternes indsats har været en succes.

Undervisningsassistenternes egen vurdering er angivet i tabellen nedenfor.

Tabel 5.9: I hvilken grad har du kunnet varetage de tiltænkte funktioner?

	1. runde	2. runde
I meget høj grad	49%	51%
I høj grad	47%	45%
I lav grad	1%	2%
I meget lav grad	1%	0
Ved ikke	2%	1%
Total (n)	96	87

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter.

Som det fremgår, vidner undervisningsassistenternes selvevaluering om, at de i udpræget grad vurderer, at de har kunnet varetage de funktioner og opgaver, de har gennemført. Stort set alle adspurgte undervisningsassistenter angiver, at de i høj grad eller i meget høj grad har kunnet varetage den portefølje af opgaver, som er blevet dem tildelt.

En gennemgang af de åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen giver lidt mere baggrundsviden om, hvorfor assistenterne mener, at de i så høj grad har kunnet varetage opgaverne som tiltænkt. I den sammenhæng fremhæver en del undervisningsassistenter, at et godt samarbejdsklima samt støtte fra lærere og ledere har gjort det muligt at leve op til kravene. Denne del blev behandlet i afsnit 5.2 ovenfor. En anden hyppig uddybning er, at assistenten kan fungere som en ekstra hånd og dermed fungere som en fleksibel ressource for lærere og skole som helhed. Begge forhold har været særligt fremmende for opgavevaretagelsen. Blandt lærerne fremhæves nogle af de samme forhold med to væsentlige supplementer: For det første fremhæver mange, at assistenterne har høj faglighed (og derfor kan de løse opgaverne), og for det andet at de kan bistå elever med særlige behov.

Undervisningsassistenternes selvevaluering i forhold til vurdering af indsats bakkes op af såvel lærere som skoleledere – og i særdeleshed sidstnævnte. Som svar på samme spørgsmål, som er stillet til assistenterne, angiver godt halvdelen af skolelederne, at undervisningsassistenterne i høj grad har levet op til kravene, og godt 40 pct. svarer i meget høj grad. Der er altså stort set tale om lignende svar, om end assistenterne selv er lidt mere positive end skolelederne.

Endelig er det interessant at se på, hvordan assistenternes nærmeste samarbejdspartnere – nemlig lærerne – "scorer" assistenternes arbejdsindsats, jf. tabellen nedenfor.

Tabel 5.10: I hvilken grad har undervisningsassistenterne kunnet varetage de tiltænkte funktioner?

	1. runde	2. runde
I meget høj grad	39%	42%
I høj grad	49%	44%
I lav grad	8%	9%
I meget lav grad	0%	2%
Ved ikke	4%	3%
Total (n)	231	161

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Selv om resultatet ovenfor viser lidt flere kritiske vurderinger (ca. en ud af ti lærere angiver, at assistenterne i lav grad har kunnet varetage opgaverne), så er det evaluators vurdering, at resultatet må betegnes som meget positivt – også set i lyset af at der er tale om forsøg med en helt ny stillingsbetegnelse i folkeskolen. Mellem 86 og 88 pct. af lærerne angiver, at undervisningsassistenterne i høj grad eller i meget høj grad har kunnet løfte de opgaver, de har gennemført.

Det bemærkes i forlængelse af ovenstående, at såvel skoleledere som lærere (jf. forrige afsnit) angav meget stor grad af tilfredshed med samarbejdet med undervisningsassistenterne.

Endelig er det tilsvarende vurderingen, at eleverne generelt har været tilfredse med den indsats, som undervisningsassistenterne har leveret. I kapitel 6 ser vi nærmere på den effekt på elevernes trivsel og læring, som vi mener at kunne koble til assistenterne. Da vi ikke har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne, gør vi her brug af casestudierne, hvor udvalgte elever er interviewet i fokusgrupper. Nogle typiske udsagn om assistenternes *generelle* indsats er gengivet i boksen nedenfor.

Boks 5.3: Hvad mener eleverne om undervisningsassistenternes indsats?

- *"Det er faktisk blevet rigtig, rigtig meget bedre" (efter at undervisningsassistenten er kommet i klassen – evaluators tilføjelse).*
- *"Hun hjælper os, så man lytter bedre efter og laver vores ting. Det er bare helheden."*
- *"Hun har hjulpet mig meget med at komme ud af problemerne, når jeg har været uvenner med andre"*
- *"Der er meget mere ro på, når hun er der."*
- *"Det har bare været godt. Hun har hjulpet mange i klassen."*
- *"Når NN er der, så får man hurtigere hjælp, og der er mere ro i timerne. Men det er bare, fordi der er to voksne."*
- *"Hun er en ekstra bonus."*
- *"Og nogle gange, hvis man er rigtig urolig i timerne, så [kan det ske, at undervisningsassistenten] tager én og så går en tur på stien og snakker om det, sådan man kan blive lidt mere rolig."*
- *"Ja, eller nogle gange også hvis NN er med i 'matematik', kan han hente noget. I stedet for at læreren han skal hente det. Og så bliver læreren."*
- *"De gør faktisk ret meget stor forskel."*
- *"Ja, men det er også sjovt at have dem med."*
- *"Så kan man godt blive ked af det i timerne, så i stedet for at [læreren] går over og trøster, så vi ikke kan gå i gang med det, så kan det godt være en god ting, at der er én."*
- *"Han siger sådan på en afslappende måde: 'Kan I lige sådan tage jer sammen' og sådan."*

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Sammenfattende viser evalueringen, at implementeringen af undervisningsassistentordningen har været hensigtsmæssig for så vidt angår assistenternes indsats i sig selv og uden at koble denne til effekt (se efterfølgende kapitler). Baseret på de væsentligste aktørers vurdering kan det entydigt konkluderes, at undervisningsassistenterne i vid udstrækning har været i stand til at varetage de tiltænkte funktioner. Skolelederne, lærerne, eleverne og assistenterne selv angiver "hele vejen rundt", at undervisningsassistenterne har udført de opgaver, som de var tiltænkt.

5.4 Barrierer og udfordringer ved brug af undervisningsassistenter

Ifølge de involverede skoleledere er forsøgene generelt blevet implementeret, som det oprindeligt var tiltænkt. Det fremgår af tabellen nedenfor, hvor stort set alle mener, at forsøget i høj grad eller i meget høj grad er implementeret som tiltænkt. Dog er der i 1. forsøgsrunde lidt flere (14 pct.), der svarer i meget lav grad eller i lav grad. Generelt er der dog tale om en implementering af undervisningsassistentordningen, som det var tiltænkt lokalt i de enkelte forsøg.

Tabel 5.11: I hvilken grad er forsøgsordningen implementeret, som det oprindeligt var tiltænkt?

	1. runde	2. runde
I meget høj grad	34%	36%
I høj grad	51%	62%
I lav grad	11%	2%
I meget lav grad	3%	0%
Ved ikke	1%	0%
Total (n)	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Selv om ovenstående og mange af evalueringens øvrige data peger på, at meget er gået godt i forsøgene, har der også været udfordringer. De barrierer og udfordringer, som er nævnt hyppigst i fra spørgeskemaundersøgelser og casestudier, er fremhævet nedenfor.

Tabel 5.12: Barrierer og udfordringer (mulige løsninger nævnt i parentes)

Skoleledere	Lærere	Assistenter
• Faggrænser har været en problemstilling, herunder involvering af faglige organisationer (her kan kommunen spille en vigtig rolle) • Udskiftning af personale undervejs har været et problem i nogle forsøg (rekruttering og incitamenter til fastholdelse væsentlige) • Manglende muligheder for mødedeltagelse blandt assistenter hæmmer integrationen i skolens praksis (et minimum af tid til samarbejde en fordel) • Indledende skepsis blandt lærere (som typisk er overkommet efter samarbejdets start) • Ikke alle assistenter har de kompetencer, der skal til, herunder særligt de personlige kompetencer (rekruttering er derfor afgørende)	• Indkøring af assistenterne har generelt været en udfordring • For lidt tid til planlægning af samarbejdet med assistenterne (se under skoleledere) • Nogle lærere oplever, at assistenterne er svært tilgængelige, da de er i flere klasser (vær varsom med at sprede UA over for mange klasser og indsatse)	• Nogle oplever den store fleksibilitet som en barriere, da der derved er manglende stabilitet i deres indsats (se under lærere) • Det er en barriere at finde den opgavemæssige balance (mellem de praktiske og pædagogiske opgaver) • Begrænset mulighed for mødedeltagelse (se under skoleledere) • Ikke i alle tilfælde klare aftaler om assistenternes opgaver og mål (her kan skoleledelsen spille en vigtig rolle)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter, lærere og undervisningsassistenter samt casestudier i udvalgte forsøg.

Det er dog værd at konstatere, at størstedelen af alle aktører (skoleledere, lærere og undervisningsassistenter) i de åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne fremhæver, at barriererne har været få eller ikke-eksisterende. Tilsvarende har undervisningsassistenterne i spørgeskemaundersøgelsen angivet, at de generelt mener, at de organisatoriske forhold (planlægning af arbejdstid, fordeling af opgaver mv.) har fungeret godt.

5.5 Tiden efter undervisningsassistenter – videreførelse af forsøg

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at angive, hvorvidt de forventer, at forsøget overgår til en permanent ordning. Resultatet heraf fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 5.13: Forventer I, at forsøget overgår til en permanent ordning? (angivet i pct.)

	1. runde	2. runde
Ja	50%	53%
Nej	26%	31%
Ved ikke	24%	16%
Total	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Omkring halvdelen af skolelederne angiver, at de forventer, at forsøget overgår til en permanent ordning. Evaluator har tilsvarende gennemgået forsøgenes egenevalueringer, der bekræfter spørgeskemaundersøgelsens resultater (for de forsøg, hvor det er angivet i egenevalueringerne).

5.6 Delkonklusion

I kapitlerne 4 og 5 har evaluator undersøgt en række forhold relateret til organiseringen og implementeringen af forsøgene. I det følgende konkluderes i forhold til evalueringens delmål 2 (vurderinger og erfaringer med undervisningsassistenternes opgavevaretagelse), og der samles op de hypoteser, som relaterer sig til forsøgenes organisering og implementering. Koblingen af sidstnævnte til de registrerede effekter sker først i kapitel 8.

I relation til undervisningsassistenternes opgavevaretagelse konkluderer evaluator, at undervisningsassistenterne indsats i størstedelen af forsøgene har været målrettet indskolingen. Langt de fleste assistenter varetager opgaver i den almene undervisning, og den hyppigst forekommende tilknytning er til udvalgte klasser. Hvad angår lektiehjælp er det en funktion, der eksisterer under ordningen, men den er ikke udbredt. Det konstateres videre, at undervisningsassistenter kun i begrænset omfang bruges i forbindelse med specialundervisningen.

Den egentlige opgavevaretagelse er meget mangfoldig og afhænger af en lang række forhold (rammesætning af forsøg, samarbejdsrelationer, personlige kompetencer mv.). I forhold til *læreren* yder undervisningsassistenterne overordnet set praktisk, pædagogisk og faglig støtte. Den praktiske støtte er den mest udbredte, og assistenterne oplever i øvrigt i langt større omfang end lærerne, at de leverer faglig støtte til lærerne. I forhold til *eleverne* yder assistenterne mange former for støtte, men også her er den specialpædagogiske støtte begrænset.

I relation til *læreren* handler indsatsen ofte om at håndtere uro, konflikter og forstyrrelser i undervisningen og dermed at sikre bedre forudsætninger for, at lærerne kan opfylde deres undervisningsopgave. For så vidt angår *eleverne*, går assistancen på at sikre koncentration og fokus, men også at vejlede og hjælpe fagligt. En stor del af indsatsen handler om at understøtte elevernes undervisningsparathed.

De **hypotesedrevne resultater** er sammenfattet nedenfor i en række punkter.

- Data tyder på, at relativt mange af de involverede kommuner har været aktive i forbindelse med forsøgene, og at den aktive rolle primært har fundet sted i initieringsfasen og rammesætningen af forsøget samt ved afslutningen (evaluering og beslutning om videreførelse). Evaluator konkluderer, at en aktiv kommunal rolle er væsentlig i forhold til særligt planlægning, men tilsvarende efterfølgende videndeling og forankring. I forhold til sidstnævnte er data dog svagere på grund af evalueringens timing.
- Ledelsens involvering på de deltagende skoler har været meget forskellig. Alle skoler synes at have været involveret i ansættelsen af undervisningsassistenter, men kun på nogle skoler vælger skoleledelsen at følge, vurdere og justere som en fortløbende proces. På andre skoler har ansvaret for forsøgene været uddelegeret til udvalgte lærere, og i disse tilfælde har der været faldgruber, fx manglende ledelsesmæssig opbakning og kontinuitet i indsatsen. Evalueringen bekræfter (som det har vist sig i andre lande), at skoleledelsen spiller en afgørende rolle for undervisningsassistenternes virke.
- Evalueringen præsenterer undervisningsassistenternes profil(er). Aldersmæssigt fordeler assistenterne sig jævnt i intervaller fra 18-55 år, og det er således assistenter med forskellig livserfaring, som har været ansat i forsøgene. Den typiske uddannelsesbaggrund er en ungdomsuddannelse eller en professionsbacheloruddannelse. Mange har undervisningserfaring og/eller pædagogisk erfaring med i bagagen. På trods af formelle kvalifikationer er assistenterne i udpræget grad ansat på baggrund af personlige kompetencer, og evalueringen dokumenterer dermed vigtigheden af personlige kompetencer i jobbet som undervisningsassistent.
- Formel (efter)uddannelse af undervisningsassistenter har ikke været hyppigt forekommende i forsøgene. Løbende sparring har været den typiske tilgang, evt. kombineret med få introducerende kurser. Overordnet set synes kompetenceudvikling således ikke at have været afgørende for, om undervisningsassistenterne har kunnet varetage deres opgaver (idet tilfredsheden med assistenterne er meget høj). Det skal dog understreges, at dette ikke udelukker, at løbende kompetenceudvikling kan være væsentlig, hvis undervisningsassistenter anvendes på mere permanent basis.
- Der synes generelt at have været få egentlige barrierer i forbindelse med forsøgene. Faggrænser i opgavevaretagelsen og fagpolitiske diskussioner i forbindelse med ansættelse er

fremhævet i nogle forsøg. Skepsis i lærerkollegiet er også nævnt som en barriere, men i langt de fleste tilfælde er denne overkommet. Manglende tid til sparring og mødedeltagelse mellem undervisningsassistent og lærer er en tredje. Endelig fremhæves mangel på klare aftaler om opgaver og mål som en barriere, men det er indtrykket, at denne barriere ikke har været udtalt. Her har skoleledelsen spillet en vigtig rolle i de fleste forsøg. Således angiver langt de fleste assistenter, at de organisatoriske forhold omkring forsøget har fungeret.

- Samarbejdsrelationerne mellem assistenter og lærere har generelt været velfungerende, hvilket bl.a. kommer til udtryk i høj grad af tilfredshed med samarbejdet fra lærerside. Samtidig vurderes lærernes vilje til samarbejde at have været afgørende for succes i mange forsøg.
- Endelig dokumenterer evalueringen entydigt, at undervisningsassistenterne har været i stand til at varetage de opgaver, som var dem tiltænkt. Dette baseres på udsagn og svar fra skoleledere, lærere, elever og assistenterne selv.

6. BETYDNING FOR ELEVERS TRIVSEL OG UDBYTTE

Nærværende kapitel redegør for forsøgenes effekter i forhold til elevernes trivsel, henvisninger til specialundervisning og fagligt udbytte, jf. forsøgsordningens delmål 1. Dertil kommer en beskrivelse af andre effekter af forsøgene. Det er i den forbindelse vigtigt at påpege, at undervisningsassistenternes grad af indflydelse på de tilsigtede effekter kan variere afhængigt af typen af effekt og forsøg. Eksempelvis må det forventes, at undervisningsassistenterne på mange måder påvirker elevernes trivsel direkte, hvilket særligt gælder for de forsøg med fokus på udvikling af elevrelationer og sociale kompetencer. I forhold til effekten af forsøgene på elevernes faglige udbytte må indflydelsen forventes at være mere indirekte alene af den grund, at de ikke varetager eller er ansvarlige for undervisningen. Det må dog forventes, at undervisningsassistenterne kan bidrage til at skabe bedre forudsætninger for læring, særligt forsøg hvor undervisningsassistenter vejleder eleverne eller deltager aktivt i lektiecafeer, vejledning af elever m.m. Denne forskel mellem trivsel og læring i relation til forsøgene er ikke uden evalueringsmæssig betydning, idet de trivselsrelaterede effekter er nemmere at koble til forsøgene end det faglige udbytte.

Datagrundlaget for vurderingen af forsøgenes effekt er primært tilvejebragt ved hjælp af tidsseriestudier blandt elever på udvalgte skoler. Tidsseriestudiet blev gennemført som tre successive målinger blandt 25 tilfældigt udvalgte forsøgsskoler i 2. forsøgsrunde (i starten, midtvejs og hen mod slutningen af forsøget) samt en enkeltstående slutmåling på 20 skoler i 1. forsøgsrunde. En beskrivelse af måleinstrumenterne i tidsseriestudiet fremgår af nedenstående afsnit (samt metodebilag). Forsøgenes effekter er desuden belyst ved hjælp af information fra spørgeskemaundersøgelser blandt lærere, undervisningsassistenter og skoleledere, casestudier i otte kommuner samt opgørelser af henvisninger til specialundervisning indsamlet via udvalgte skoleledere. I relation til sidstnævnte er der således tale om oplevede effekter af undervisningsassistentordningen.

6.1 Elevernes trivsel

Et væsentligt formål med forsøg med undervisningsassistentordninger er at styrke elevernes trivsel i skolen, og evalueringens resultater i relation hertil præsenteres i det følgende.

Til at måle elevernes trivsel har vi i evalueringen anvendt Child Outcome Rating Scale (CORS). CORS er et valideret instrument[18], der måler elevers trivsel i forhold til eleven selv, familien, skolen og hverdagen mere generelt. CORS-skemaet (se bilag) består af fire linjer, hvor eleven ved at sætte et kryds på linjen kan indikere sin vurdering af trivsel i forhold til, (1) hvordan eleven har det, (2) hvordan eleven har det i familien, (3) hvordan eleven har det i skolen, og (4) hvordan eleven har det generelt. Elevens afmærkning på linjen omregnes derefter til en score fra 0-10 point for hver af de fire linjer. Den samlede trivselsscore er summen af de fire afmærkninger, hvilket svarer til en samlet trivselsscore fra 0-40 points. Med afsæt i resultater fra tidligere valideringsstudier af skemaet er en samlet trivselsscore på 28 eller derover udtryk for generel høj trivsel blandt eleverne, mens en score på under 28 betyder nedsat trivsel i hverdagen (Duncan, 2011). En samlet score under 28 kan eksempelvis betyde, at den unge oplever og bruger energi på lettere vanskeligheder og problemer i hverdagen, hvilket kan påvirke elevens skolegang.

Tabellen nedenfor præsenterer elevernes vurdering af egen trivsel i forbindelse med slutmålingen under 1. forsøgsrunde og på tværs af de tre målinger i 2. forsøgsrunde.

[18] Validitet er et udtryk for instrumentets gyldighed eller korrekthed. Et valideret instrument er således testet statistisk med henblik på at fastlægge, i hvilken grad instrumentet måler det, man vil undersøge.

Tabel 6.1: Elevernes trivsel (1. og 2. forsøgsrunde)

	1. forsøgs-runde	2. forsøgsrunde		
	Slutmåling	1. Måling	2. Måling	3. måling
Samlet trivselsscore	**32,6**	**33,0**	**33,3**	**33,6**
Hvordan har du det?	8,1	8,4	8	8,6
Hvordan går det i din familie?	8,2	8,5	8,6	9
Hvordan går det i skolen?	7,7	8,0	8,1	8,0
Hvordan går det generelt?	7,8	8,1	8,1	8,2
Antal elever	650	785	621	687

Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

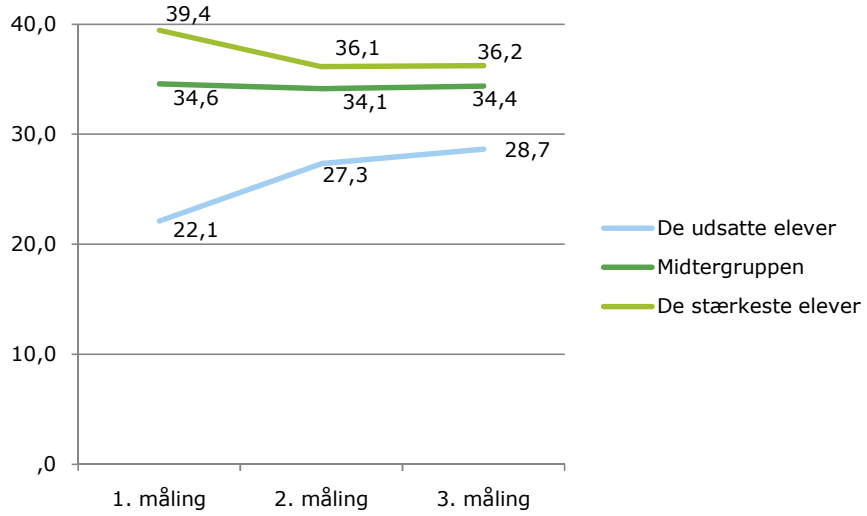
Som det fremgår af tabellen, er der generelt høj trivsel blandt eleverne uden markante udslag på tværs af målingerne. Der er således heller ikke nævneværdige forskelle mellem slutmålingen for 1. forsøgsrunde og de tre målinger i 2. forsøgsrunde. Ligesom yderligere analyse af trivselsscore på tværs af typologier heller ikke viser markante forskelle. Den gennemsnitlige samlede trivselsscore på cirka 33 er udtryk for en generelt høj trivsel blandt eleverne samlet set. En yderligere analyse har vist, at der ikke er sammenhæng mellem forsøgenes økonomiske størrelse og effekt på elevernes trivsel.

Den generelle høje trivsel blandt eleverne stemmer overens med andre undersøgelser, der ligeledes dokumenterer generel høj trivsel blandt danske folkeskoleelever[19]. Det bør bemærkes, at eleverne konsekvent giver udtryk for højere trivsel i forhold til, hvordan de har det med sig selv og familien, mens trivsel i hverdagen mere generelt og i forhold til skolen vurderes lavere. Endelig viser yderligere analyse af de mest udsatte elevers vurderinger, at det særligt er oplevelsen af trivsel i skolen, der vurderes lavest blandt disse elever.

I en opfølgende analyse inddelte vi eleverne i tre grupper på baggrund af deres samlede trivselsscore på den første måling: de 20 pct. lavest scorende elever, de 20 pct. højeste scorende elever og de 60 pct. i midtergruppen[20]. De tre gruppers udvikling i trivsel over de tre målinger fremgår af figuren nedenfor.

[19] Se fx de årlige temperaturmålinger fra Dansk Center for Undervisningsmiljø. Målingerne viser generelt, at eleverne er tilfredse med deres skole, men også at der er en række problemfelter i forhold til undervisningsmiljø. Se de årlige målinger på www.dcum.dk .
[20] Opdelingen er foretaget med inspiration fra bl.a. PISA-undersøgelserne, der viser, at knap 20 pct. af eleverne har store faglige vanskeligheder.

Figur 6.1: Elevernes trivsel fordelt på elevtype (2. forsøgsrunde)



Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

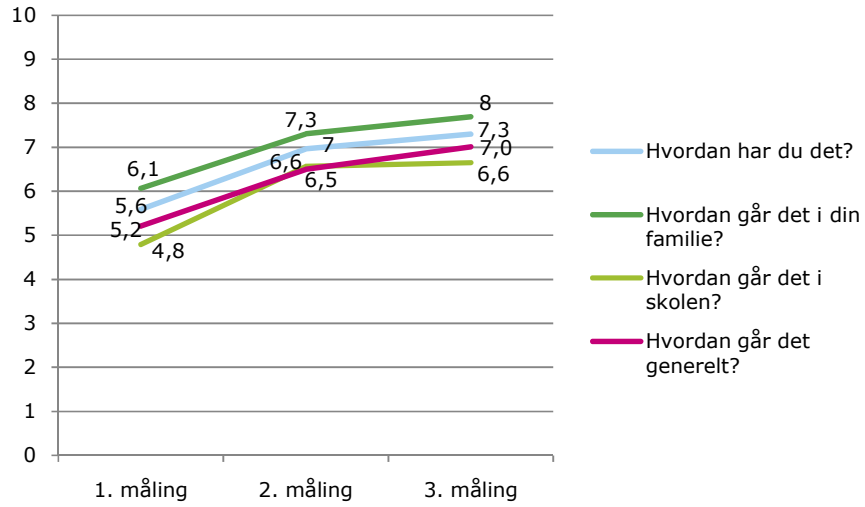
Som det fremgår af figuren, er der blandt de udsatte elever en markant positiv udvikling fra at give udtryk for generel lav trivsel (en gennemsnitscore på 22,1) ved 1. måling til generelt at opleve bedre trivsel (scores på 27,3 og 28,7) ved henholdsvis 2. og 3. måling. Det betyder, at langt færre af de udsatte elever oplever at have trivselsrelaterede problemer i hverdagen. Mere præcist viser yderligere analyse af disse elever, at cirka 60 pct. af de mest udsatte elever oplever general god trivsel ved 3. måling (en trivselsscore på eller over 28) sammenlignet med bare 1 pct. ved 1. måling. De udsatte elevers trivsel på måling 2 og 3 er dog stadig lavere sammenlignet med elevernes trivsel samlet set. Midtergruppen ligger stabilt med en score på cirka 34, hvilket er udtryk for generel god trivsel. Endelig oplever de stærkeste elever et mindre dyk fra cirka 39 til 36, hvilket dog ikke har praktisk betydning og stadig er udtryk for et meget højt trivselsniveau.[21]

Evaluator kan ikke med nærværende design entydigt påvise en kausal sammenhæng mellem undervisningsassistenten og den observerede effekt, idet nærværende evaluering ikke involverer en kontrolgruppe. Med henblik på at belyse undervisningsassistentens betydning for eleverne blev tidsseriestudierne anvendt i klasser med vedvarende tilstedeværelse af en undervisningsassistent. Evalueringen kan på denne baggrund og med afsæt i datatriangulering og en hypotesedreven analytisk tilgang sandsynliggøre undervisningsassistentens bidrag til de relevante effekter.

En yderligere analyse af de udsatte elevers score (fra 0-10 point) på de fire underdimensioner af trivsel er præsenteret i figur 6.2. Som det fremgår af figuren, bygger den positive udvikling blandt de udsatte elever på en positiv udvikling på tværs af alle fire underdimensioner. Elevernes udvikling i forhold til trivsel i skolen er særlig stejl i starten af forsøgsperioden, hvorefter den stabiliserer sig hen mod slutningen af forsøgsperioden. Dertil kommer, at trivslen i skolen som nævnt generelt er lavest sammenlignet med trivsel i familien og trivsel mere generelt (som det gælder for den samlede population).

[21] Den negative udvikling blandt de stærkeste elever kan ikke umiddelbart forklares på baggrund af det eksisterende datagrundlag, men kan skyldes en såkaldt loftseffekt, hvor eleverne scorer så højt på første måling, at gennemsnittet for gruppen derefter forbliver stabilt eller med høj sandsynlighed udvikler sig negativt.

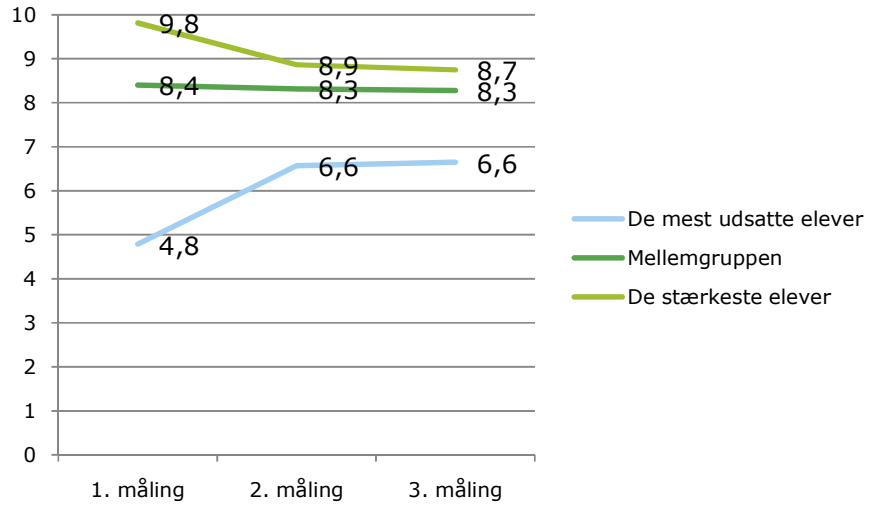
Figur 6.2: Vurdering af trivsel for udsatte elever



Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

De forskellige elevtypers score specifikt på underdimensionen "hvordan går det i skolen" er præsenteret i figur 6.3. Her fremgår det, at udviklingen blandt de udsatte elever er særlig markant. De mest udsatte elever giver dog samtidig udtryk for en lavere trivsel i skolen sammenlignet med de andre elevtyper.

Figur 6.3: Hvordan scorer de forskellige elevtyper på spørgsmålet "hvordan går det i skolen"?



Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

Samlet set sandsynliggør ovenstående, at undervisningsassistenten især bidrager til bedre trivsel blandt de 20 pct. mest udsatte elever. På trods af den positive udvikling i trivsel hos denne gruppe elever, når de dog ikke op på samme niveau for trivsel som midtergruppen. Undervisningsassistentens betydning for midtergruppen eller de 20 pct. stærkeste elever kan ikke påvises på baggrund af tidsseriestudierne.

I tråd med ovenstående skelner mange lærere og undervisningsassistenter i casestudierne mellem elevers trivsel generelt og trivsel blandt udsatte elever. De vurderer typisk, at undervisningsassistentens tilstedeværelse styrker trivslen hos begge grupper af elever, men at udbyttet formentlig er størst hos de udsatte elever. At trivslen styrkes hos udsatte elever forklares gerne

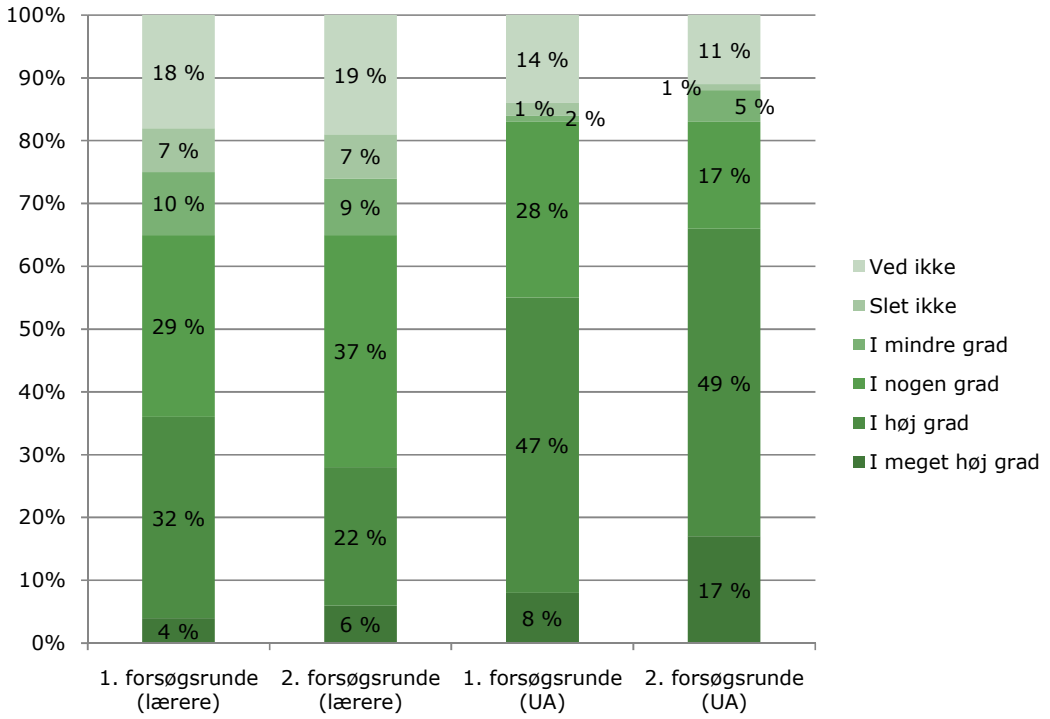
med, at disse elever får den nødvendige opmærksomhed med undervisningsassistentens tilstedeværelse. Opmærksomheden kan eksempelvis bestå i, at undervisningsassistenten taler med den enkelte elev om problemer i skolen og hjemmet eller ved at denne organiserer aktiviteter – typisk for en gruppe af elever eller en hel klasse, hvor den udsatte elev naturligt inkluderes.

Når lærere og undervisningsassistenter i casestudierne også vurderer, at trivslen styrkes for eleverne generelt, kobles dette ofte sammen med, at trivslen hos de udsatte elever styrkes. Rationalet er, at når de udsatte elever trives (bedre), styrkes den generelle trivsel blandt eleverne. Det kommer med andre ord også de øvrige elever til gode, at undervisningsassistenternes tilstedeværelse bidrager til at styrke udsatte elevers trivsel. Der er således tale om en spill-over-effekt i relation til elevernes trivsel.

Som supplement til elevernes vurderinger af egen trivsel, er lærere og undervisningsassistenter i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, hvorvidt eleverne (herunder særligt de svageste) er blevet henholdsvis mere trygge og mere glade for at gå i skole som følge af kontakten til undervisningsassistenten.

Lærere og undervisningsassistenterne er positive i deres vurdering af undervisningsassistenternes indflydelse på elevernes oplevelse af at være trygge i undervisningen, hvilket fremgår af nedenstående figur.

Figur 6.4: Hvordan vurderer du eleven/elevernes udbytte af kontakten med undervisningsassistenterne? I hvilken grad er eleven/eleverne *blevet mere trygge i undervisningen*?



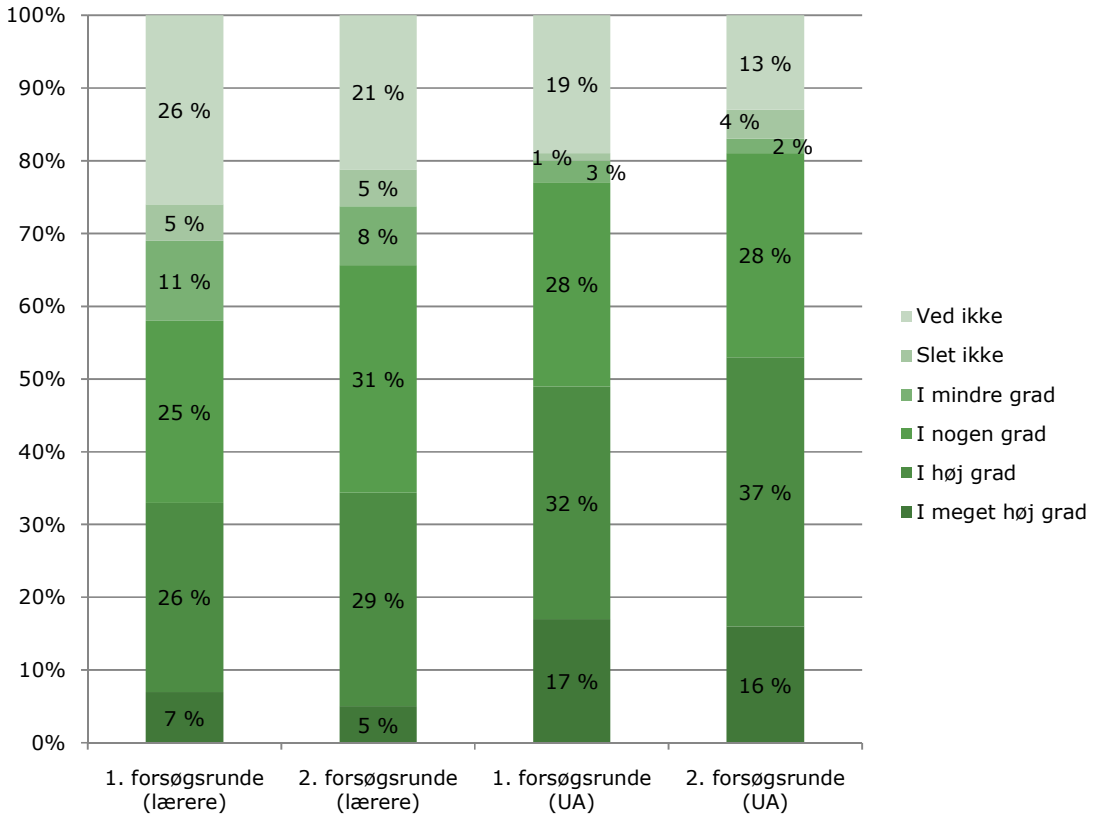
(n = 96 i 1. forsøgsrunde, n = 86 i 2. forsøgsrunde (undervisningsassistenter), n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde (lærere))

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og undervisningsassistenter.

Som det fremgår af figuren, vurderer lidt over halvdelen af undervisningsassistenterne, at eleverne i høj grad eller i meget høj grad er blevet mere trygge i undervisningen. Det samme gør sig gældende for omkring en tredjedel af lærerne.

Lærere og undervisningsassistenter er tillige blevet bedt om at angive, i hvor høj grad eleverne, herunder især de svageste, er blevet gladere for at gå i skole som følge af kontakten med undervisningsassistenten. Resultatet heraf fremgår af figuren nedenfor.

Figur 6.5: Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af kontakten med undervisningsassistenterne? I hvilken grad er elevens/eleverne (særligt de svageste) blevet gladere for at gå i skole?



(n = 96 i 1. forsøgsrunde, n = 86 i 2. forsøgsrunde (undervisningsassistenter), n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde (lærere))

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og undervisningsassistenter.

Figuren viser, at lærerne og undervisningsassistenterne er overvejende positive i deres vurdering af undervisningsassistenternes indflydelse på elevernes (særligt de svageste elevers) glæde ved at gå i skole. Ca. halvdelen af undervisningsassistenterne vurderer, at eleverne i høj grad eller i meget høj grad er blevet gladere for at gå i skole. Cirka en tredjedel af lærerne er enige i den vurdering. Dertil kommer, at det kun er ganske få lærere, der vurderer at undervisningsassistenten i mindre grad har bidraget til at eleverne er mere trygge i undervisningen.

Casestudierne bekræfter, at undervisningsassistentens tilstedeværelse bidrager til, at eleverne er mere trygge og gladere for at gå i skole. Igen skelner mange lærere og undervisningsassistenter mellem elever generelt og udsatte elever, og de tilkendegiver typisk, at særligt sidstnævnte har glæde af undervisningsassistenten. Informanterne forklarer i mange tilfælde, at den forbedrede tryghed og glæde hænger tæt sammen med, at de udsatte elever får en højere grad af voksenkontakt i deres hverdag. Kontakten til undervisningsassistenten kan udmønte sig på flere måder i form af fx faglig, social eller praktisk hjælp, men mange understreger, at voksenkontakten i sig selv har stor betydning.

Både lærere og undervisningsassistenter i casestudierne peger endvidere på, at undervisningsassistenten typisk varetager opgaver, der har til formål at skabe et bedre socialt liv i klassen. Disse opgaver er eksempelvis at arrangere aktiviteter i frikvartererne og afholde eller deltage i klassemøder/klassens tid med fx bearbejdning af mobning og konflikter. Informanterne vurderer, at disse aktiviteter også bidrager til styrket trivsel, herunder øget tryghed og glæde i hverdagen. Observationer i forbindelse med casestudierne viser, at undervisningsassistenten i mange tilfælde både i og uden for undervisningen er i stand til at møde og udfordre eleven på indlevende og empatisk vis, der understøtter et godt socialt samspil (tilpasse sig og anerkende elevens initiati-

ver og interesser, give mening til og uddybe elevens oplevelser og sætte grænser og vise positive alternativer) og herved fremmer udvikling og læring[22].

Øget trivsel blandt eleverne er et af formålene med forsøget i flere af de kommuner, hvor evaluator har gennemført casestudier. Informanterne på casestudierne forklarer sammenhængen mellem undervisningsassistentordningen og elevernes trivsel med flere forskellige forhold. Nogle kobler trivsel til elevernes oplevelse af tillid og rummelighed, mens andre i højere grad forbinder trivsel med ro i klassen, minimering af konflikter og forældresamarbejde. I boksen nedenfor har vi sammenfattet eksempler på arbejdet med elevernes trivsel fra flere af casestudierne.

Boks 6.1: Forsøgenes forskellige måder at arbejde med trivsel på

I Skive Kommune er undervisningsassistentens opgavevaretagelse centreret omkring "forældreniveauet" forstået således, at undervisningsassistenterne fungerer som forældrenes forlængede arm særligt for de elever, hvis forældre ikke selv (af mange forskellige årsager) har overskud til at varetage relationen til barnet. Overordnet set har undervisningsassistenten til opgave at skabe tillidsfulde relationer til eleverne, herunder særligt de udsatte elever. Relationerne skal skabes ved, at undervisningsassistenten yder både praktisk bistand og omsorg for især de udsatte elever. En af antagelserne i dette forsøg er, at tillidsfulde relationer bidrager til øget rummelighed, accept og anerkendelse eleverne imellem, hvilket skaber trygge rum for eleverne. Sidstnævnte vurderes som nødvendigt for at forbedre den enkelte elevs generelle skolesituation. De interviewede forældre i Skive Kommune giver samstemmende udtryk for, at deres fornemmelse er, at undervisningsassistentens tilstedeværelse skaber god stemning både i og uden for undervisningen. En af de interviewede elever i Skive Kommune bekræfter dette billede. Eleven fortæller, at "*man bare kan spørge [undervisningsassistentens navn], om hun ikke vil spise madpakke sammen med os, og så gør hun det. Så sidder vi bare og hygger og snakker om alt muligt*".

I Mariagerfjord Kommune forbindes trivsel hos eleverne i høj grad med ro i klassen og minimering af konflikter. Undervisningsassistentens indsats er i høj grad koncentreret omkring en gruppe urolige drenge. Informanterne i Mariagerfjord Kommune vurderer, at undervisningsassistentens indsats over for denne gruppe drenge bidrager til at skabe ro i klassen og minimerer antallet af konflikter. Samlet set bidrager dette til at øge trivslen hos de urolige drenge specifikt og hos eleverne generelt.

I Helsingør Kommune fremhæves forældresamarbejde, herunder især med forældre til udsatte elever, som afgørende for, at eleverne trives. De adspurgte lærere fremhæver, at forældresamarbejdet er et af de områder, hvor undervisningsassistenten gør en forskel, idet dennes tilstedeværelse gør det muligt at opprioritere forældresamarbejdet.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Sammenfattende kan man på baggrund af tidsseriestudier udlede, at undervisningsassistenter i mange forsøg synes at have en positiv betydning for trivslen blandt de udsatte elever. Dette understøttes af spørgeskemaundersøgelserne, der ligeledes indikerer, at undervisningsassistenterne har betydning for trivslen blandt eleverne samlet set. Casestudierne giver desuden anledning til at fremhæve, at undervisningsassistentens betydning i relation til trivsel for eleverne generelt er mere indirekte forstået som en spill-over effekt, der betyder, at når trivslen forbedres hos de udsatte elever, forbedres trivslen blandt eleverne generelt. Endelig viser casestudierne, at forbedring af trivslen blandt elever er et fokusområde i flere af forsøgene med undervisningsassistenter, ligesom de viser, at begrebet trivsel rummer en bred vifte faktorer, der af informanterne udpeges som afgørende for, hvorvidt en elev trives.

6.1.1 Betydning for specialundervisning

Et af delmålene med forsøg med undervisningsassistenter har været at reducere antallet af elever, der henvises til specialundervisning. Evaluator har undersøgt undervisningsassistentordningens betydning for henvisninger til specialundervisning og præsenterer i dette afsnit resultaterne heraf.

[22] Den norske forsker Hundeide har inspireret evaluators tilgang til klasserumsobservationer, jf. K. Hundeide (2004).

Af hensyn til den tidsmæssige placering af evalueringen er viden om undervisningsassistentordningens betydning for antallet af henvisninger til specialundervisning indsamlet på forskellig vis i de to forsøgsrunder. I 1. forsøgsrunde var spørgsmål om specialundervisning integreret i spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere. I 2. forsøgsrunde blev viden om specialundervisning primært indsamlet gennem et registreringsskema, der skulle udfyldes af skolelederne ved skoleårets start (gældende for skoleåret 2009/2010) og afslutning (gældende for skoleåret 2010/2011). Dog indeholdt spørgeskemaet til skoleledere i 2. forsøgsrunde også enkelte spørgsmål om specialundervisning. Nedenstående fremgår det, hvilke(n) forsøgsrunde(r) de præsenterede resultater er gældende for. Med henblik på at undersøge om der er forskel på de skoler, der har deltaget i begge forsøgsrunder og de skoler, der kun har deltaget i en runde, har evaluator gennemført særskilte analyse. Der viser sig ingen nævneværdig forskel, hvorfor der i nedenstående ikke er skelnet herimellem.

Analyserne i nærværende afsnit baserer sig således på registerstatistik om specialundervisning og spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, ligesom der indgår viden indsamlet gennem casestudierne.

Det er centralt at have for øje, at det er vanskeligt at indsamle præcise data om specialundervisning.[23] En undersøgelse af specialundervisning i folkeskolen fra juni 2010 pointerer, at særligt den del af registreringen af specialundervisning, der foregår på de enkelte folkeskoler, er uensartet og ufuldstændig.[24] Forskellig registreringspraksis bevirker således, at data på specialundervisningsområdet er forbundet med en betydelig usikkerhed. Dette gælder også for nærværende evaluering. Evaluator har gennem løbende dialog med de deltagende skoler kunnet konstatere, at det har været vanskeligt at angive præcise faktuelle oplysninger om antal elever henvist til specialundervisning fordelt på klassetrin, henvisningsårsag, omfang og type af specialundervisning. Som følge heraf er opgørelserne i mange tilfælde udtryk for en skønsmæssig vurdering. Som nedenstående viser, indeholder både registerstatistik og spørgeskemaundersøgelsen desuden mange "ved ikke-svar", hvilket sandsynligvis er en konsekvens af usikkerheden på området.

Undervisningsassistentordningens betydning for antallet af henvisninger til specialundervisning
Skolelederne blev i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at vurdere i hvor høj grad forsøget med undervisningsassistenter har haft betydning for antallet af henvisninger af elever til specialundervisning. Resultatet heraf fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 6.2: Har forsøget bidraget til at reducere antallet af henvisninger til specialundervisning for elever med særlige behov på jeres skole? (skoleledere)

	1. runde	2. runde
Ja, i høj grad	0%	4%
Ja, i nogen grad	18%	26%
Ja, i mindre grad	29%	33%
Nej, slet ikke	32%	16%
Ved ikke	21%	22%
Total (n)	76	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Tabellen viser, at mellem 18 og 26 pct. af skolelederne vurderer, at forsøget i nogen grad har bidraget til at reducere antallet af henvisninger til specialundervisning. Omkring en tredjedel vurderer, at forsøget i mindre grad har bidraget til at reducere antallet af henvisninger. Særligt i 1. forsøgsrunde er der en væsentlig andel (32 pct.), der vurderer, at forsøget slet ikke har haft en betydning for antallet af henvisninger til specialundervisning.

[23] Det skal i denne forbindelse nævnes, at evaluator – med henblik på at supplere egne data på specialundervisningsområdet – har været i kontakt med Danmarks Statistik for at afklare mulighederne for at få adgang til referencedata på området. Eftersom data om specialundervisning ikke kan/må udleveres på skoleniveau, hvilket ville have været interessant i forbindelse med nærværende evaluering, har sådanne data ikke kunnet indhentes.
[24] Deloitte Business Consulting (2010): Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring.

Som supplement til spørgeskemaundersøgelse blev skolelederne i 2. forsøgsrunde bedt om at angive antallet af henvisninger til specialundervisning for skoleårene 2009/2010 og 2010/2011 fordelt på klassetrin, henvisningsårsag, omfang og type med henblik på at måle en eventuel udvikling i antallet af henvisninger. Opgørelserne viser overordnet set, at der ikke er sket en udvikling i antallet af henvisninger, og det er på baggrund heraf således ikke muligt at dokumentere, at undervisningsassistenten bidrager til, at færre (eller flere) elever henvises til specialundervisning. Et centralt opmærksomhedspunkt i relation hertil er, at det er vanskeligt at måle udvikling over så kort tid, hvorfor det er forventeligt, at data fra de to nedslagspunkter ikke adskiller sig væsentligt. Det er endvidere væsentligt at være opmærksom på, at undervisningsassistenternes indsats omfangsmæssigt typisk er begrænset til en enkelt elev, klasse el. lign., mens registerstatistikken er indsamlet for hele skolen. Det er således forventeligt, at det er vanskeligt at registrere en eventuel effekt på skoleniveau.

At det ikke er muligt at dokumentere en egentlig effekt af undervisningsassistentens tilstedeværelse i relation til antallet af henvisninger til specialundervisning, bekræftes i nogen grad via casestudierne. Flere skoleledere og lærere tilkendegiver, at det er vanskeligt præcist at vurdere, hvorvidt undervisningsassistenten bidrager til at nedbringe antallet af henvisninger til specialundervisning. Mange af informanterne kobler dog denne usikkerhed til forsøgets varighed og understreger, at de vurderer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse på længere sigt kan bidrage til at nedbringe antallet af henvisninger til specialundervisning.

Endeligt er det i relation til undervisningsassistentens betydning for antallet af henvisninger til specialundervisning relevant at se på den samlede udvikling i antallet af henvisninger til specialundervisning. Af to nye publikationer[25] på området fremgår det, at der inden for de seneste år kan dokumenteres en stigning i antallet af elever, der henvises til specialundervisning.[26] Som nævnt kan nærværende evaluering ikke dokumentere, at antallet af henvisninger til specialundervisning nedbringes, men set i lyset af den generelle udvikling på området, kan resultaterne i evalueringen muligvis betragtes som udtryk for stagnation i antallet af henvisninger til specialundervisning. Det skal dog understreges, at der ikke kan fremsættes entydige konklusioner i relation hertil.

Type af specialundervisning

Som supplement til vurderingen af, hvorvidt undervisningsassistenten bidrager til at reducere antallet af henvisninger til specialundervisning, blev skolelederne i bedt om at angive, hvilken effekt der primært er tale om. Besvarelserne er præsenteret i tabellen nedenfor.

Tabel 6.3: Hvilken effekt er der primært tale om? Sæt gerne flere kryds (skoleledere)

	Pct.
Reduktion af brugen af støttetimer i nogle eller alle timer i den almene undervisning	53%
Reduktion af brugen af særlig tilrettelagt undervisning uden for den almindelige undervisningstid i et eller flere fag	22%
Reduktion af brugen af særlig tilrettelagt undervisning parallelt med den almindelige undervisning	42%
Reduktion af brugen af undervisning i specialklasser	8%
Reduktion i visitation til specialskoler	11%
Ved ikke/ikke relevant	14%
Total (n)	36

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Note: Procenterne summerer ikke til 100 %, da respondenterne har haft mulighed for at angive flere svar.

[25] Deloitte Business Consulting (2010): Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring, UNI-C (2009): Specialundervisning i folkeskolen skoleåret 2008/09.

[26] I begge publikationer pointeres det, at uensartet registreringspraksis kan have betydning for området, hvorfor opgørelserne skal tolkes med varsomhed.

Skolelederne vurderer, at undervisningsassistenten især bidrager til at reducere brugen af støttetimer i nogle eller alle timer i den almene undervisning og brugen af særlig tilrettelagt undervisning parallelt med den almindelige undervisning. I mindre omfang vurderes undervisningsassistenten at bidrage til, at brugen af særlig tilrettelagt undervisning uden for den almindelige undervisningstid i et eller flere fag reduceres. Meget få vurderer, at undervisningsassistenten vil have betydning for brugen af undervisning i specialklasser og visitation til specialskoler.

Dette billede bekræftes i nogen grad af opgørelserne af henvisninger til specialundervisning, som skolelederne har foretaget for skoleåret 2009/2010 og 2010/2011. Skolerne blev bedt om at angive, hvilke typer af specialundervisning de elever, der blev henvist til specialundervisning, blev tildelt. Besvarelserne fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.4: I hvilken grad blev de elever, der blev henvist til specialundervisning, tildelt de nævnte typer af specialundervisning? (Sæt ét kryds i hver linje) (angivet i pct.)

	I høj grad		I nogen grad		I mindre grad		Slet ikke		Ved ikke	
	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11	09/10	10/11
Støttetimer i den almene undervisning for enkelt elev	30	19	43	38	22	27	3	5	3	11
Gruppeordning med støttetimer til mere end en elev i den almene undervisning	32	32	43	32	16	22	0	5	8	8
Særlig tilrettelagt undervisning uden for den almindelige undervisningstid i et eller flere fag	11	11	14	19	32	22	30	35	14	14
Særlig tilrettelagt undervisning parallelt med den almindelige undervisning	30	27	59	43	5	19	0	0	5	11
Undervisning i specialklasser på skolen (herunder også talemodningsklasser og indskolingsklasser)	8	0	5	3	5	5	59	59	22	32
Undervisning på specialskoler	0	0	5	3	22	19	57	54	16	24

(n = 37)

Kilde: Registreringsskema til henvisninger til specialundervisning.

Med afsæt i skoleledernes vurderinger synes der især at være færre elever, der henvises til støttetimer for en eller flere elever i den almene undervisning samt til undervisning i specialklasser på skolen. 73 pct. af skolelederne vurderer, at eleverne i høj grad eller i nogen grad blev henvist til støttetimer i den almene undervisning for enkelt elev i skoleåret 2009/2010, mens dette kun gør sig gældende for 57 pct. i skoleåret 2010/2011. 75 pct. af skolelederne vurderer, at eleverne i høj grad eller i nogen grad blev henvist til gruppeordning med støttetimer til mere end en elev i den almene undervisning i skoleåret 2009/2010, mens dette gør sig gældende for 64 pct. i skoleåret 2010/2011. I relation til undervisning i specialklasser på skolen (herunder også tale-modningsklasser og indskolingsklasser) vurderer 13 pct. af skolelederne, at eleverne i høj grad eller i nogen grad henvises hertil i skoleåret 2009/2010, mens det kun gør sig gældende for 3 pct. af skolelederne i skoleåret 2010/2011.

Som det fremgår ovenfor, er det ikke muligt at dokumentere en væsentlig samlet (kvantitativ) effekt i forhold til, at undervisningsassistentens tilstedeværelse skulle resultere i færre henvisninger til specialundervisning. Casestudierne tegner dog et billede af, at undervisningsassistenten har en betydning for området. Flere informanter forklarer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse betyder, at elever med særlige behov kan få den nødvendige hjælp. Hjælpen udmønter sig enten ved, at undervisningsassistenten hjælper de pågældende elever eller ved at læreren qua undervisningsassistentens tilstedeværelse får frigivet tid til at koncentrere sig om disse elever.

I hovedparten af casestudierne vurderer informanterne, at undervisningsassistentens tilstedeværelse i udvalgte tilfælde kan medføre, at elever, der er i *risiko* for at komme i et specialundervisningstilbud, kan blive i normalklassen. Informanter i enkelte cases forklarer dette med, at undervisningsassistenten kan bidrage med forebyggende arbejde i form af øget social og faglig opmærksomhed samt akut hjælp. Dette kan bidrage til, at flere elever, der var på grænsen til at have behov for specialundervisning, kan fastholdes i normalundervisningen. Således synes undervisningsassistentens tilstedeværelse at bidrage til, at flere elever kan inkluderes i den almene undervisning. Som følge heraf vurderer flere informanterne, at undervisningsassistenter overordnet set giver et mindre pres på efterspørgslen efter specialundervisning.

I spørgeskemaundersøgelsen er både skoleledere, lærere og undervisningsassistenter blevet bedt om at angive, i hvilken grad undervisningsassistenten har betydning for, at klassen er blevet mere rummelig. Særligt skoleledere og undervisningsassistenter vurderer dette positivt. Mellem 38-46 pct. af skolelederne angiver, at undervisningsassistenten i meget høj eller høj grad har bidraget til at gøre klassen mere rummelig. Omkring halvdelen af undervisningsassistenterne vurderer ligeså. Kun ca. en fjerdedel af lærerne angiver, at dette er tilfældet. Samlet set indikerer dette, at undervisningsassistenten bidrager til øget rummelighed, hvilket er i tråd med det billede, der tegner sig i casestudierne og som er skitseret ovenfor.

I boksen nedenfor er sammenfattet eksempler på undervisningsassistentens rolle i forhold til elever med behov for specialundervisning indsamlet via casestudierne.

Boks 6.2: Eksempler på undervisningsassistentens rolle i forhold til elever med behov for specialundervisning

På en skole i Helsingør Kommune var en elev i indskolingen tidligere meget urolig i timerne og til tider aggressiv. Før undervisningsassistenten blev tilknyttet eleven, sad drengen tit uden for døren, fordi han forstyrrede undervisningen. En undervisningsassistent har i det forgangne år fulgt drengen i timerne. I starten fulgte undervisningsassistenten ham 16 timer om ugen, men har senere trappet ned til nu kun at følge ham seks timer om ugen. Fokus har været på at fastholde drengen i undervisningssituationen og minimere forstyrrelser. Undervisningsassistenten har desuden arbejdet med at forbedre samarbejdet med drengens forældre. Eksempelvis er der kommet en aftale i stand om, at undervisningsassistenten eller læreren hver dag skriver, hvordan dagen er gået i en kontaktbog. Drengen bliver informeret om, hvad de skriver og tager derefter bogen med hjem til sine forældre. Drengen er ifølge interviewpersonerne blevet mærkbart mere rolig og forstyrrer ikke længere undervisningen i samme grad som før. Det er informanternes vurdering, at havde man ikke sat ind, ville drengen have været endt i et segregeret specialundervisningstilbud. Det er nu muligt at beholde drengen i "normalklassen" med et antal ugentlige timers støtte fra en støttepædagog.

På en skole i Odense blev en elev på mellemtrinnet, da han var i indskolingen, beskrevet som meget urolig, konfliktsøgende, letafledelig og impulsiv. Eleven var i skolegangens første to år en voldsom belastning for lærerne og de andre elever i klassen, og han kom klart bagud fagligt i samme periode. Ifølge informanterne var der tale om en elev, der kunne være på vej mod fx en ADHD-diagnose. Fra 3. klasse, hvor der blev koblet en undervisningsassistent på klassen, skete der imidlertid en markant ændring i elevens situation. Undervisningsassistenten havde til opgave at støtte klassen og lærerne generelt, da klassen – foruden pågældende elev – havde flere urolige elever. Undervisningsassistenten havde mange timer i klassen og fik ifølge informanterne hurtig et godt tag på den urolige elev, men også på den gruppe af urolige og vanskelige drenge, han var venner med, og indsatsen bar frugt. Evaluator har interviewet den pågældende elev, og han tilkendegiver også selv, at undervisningsassistenten har positiv indflydelse. Han udtrykker det således: "*Nogle gange for eksempel, når jeg bliver sur, så er det.. så kan det ske, at nogle de irriterer mig, altså [jeg bliver] rigtig sur, og så løber jeg efter dem, men så kommer [undervisningsassistenten] og får mig ind i klassen igen*". Få måneder inde i første forsøgsår oplevede både lærere og elever, at der var klart mere ro, mere trivsel og mere læring, ikke bare for de urolige elever, men for samtlige elever i klassen. Assistentens indsats, i samarbejde med klasselæreren, skolens ledelse og AKT-medarbejdere, har bevirket, at den pågældende nu fungerer markant bedre i klassen – han har undgået diagnose og er blevet "normaliseret".

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Henvisningsårsager
Med henblik på at undersøge hvorvidt der er bestemte årsager til henvisning til specialundervisning, som undervisningsassistenten især har betydning for, blev skolelederne bedt om at angive antallet af elever henvist til specialundervisning fordelt på henvisningsårsager.

Evalueringen viser, at for hovedparten af henvisningsårsagerne er der kun ganske små forskelle i antallet af henvisninger for de to skoleår. Generelle indlæringsvanskeligheder er den årsag til henvisninger, hvor der er sket størst ændring. I skoleåret 2009/2010 blev 15 pct. henvist af denne årsag, mens kun 5 pct. blev henvist af denne årsag i skoleåret 2010/2011. For henvisningsårsagerne dysleksi, andre former for læse- og skrivevanskeligheder samt sociale og miljøbetingede vanskeligheder er der sket mindre stigninger i antallet af henvisninger fra skoleåret 2009/2010 til 2010/2011.

En mulig forklaring på stigningerne kan findes i casestudierne. Enkelte informanter fremhæver, at undervisningsassistentens tilstedeværelse kan bidrage til at identificere elever, der har behov for en specialpædagogisk indsats. Forklaringen herpå er, at undervisningsassistentens tilstedeværelse betyder, at der er mere tid til den enkelte elev, hvilket kan bidrage til at tydeliggøre eventuelle særlige behov hos eleverne.

I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne bedt om at vurdere, hvorvidt forsøg med undervisningsassistenter har givet eller forventes at give færre, flere eller samme antal henvisninger til specialundervisning fordelt på henvisningsårsager.[27] Mange (mellem 28 og 67 pct.) af skolelederne har svaret "ved ikke" til spørgsmålet. Dette vidner om, at det er vanskeligt for skolelederne at vurdere sammenhængen mellem undervisningsassistentordningen og antallet af henvisninger til specialundervisning. Besvarelserne viser dog alligevel en klar tendens. Så godt som ingen angiver, at forsøget har givet eller forventes at give *flere* henvisninger til specialundervisning. Sociale og miljøbetingede vanskeligheder er den henvisningsårsag, som flest vurderer, at undervisningsassistentordningen vil have positiv betydning for. Lidt over halvdelen (57 pct.) angiver, at undervisningsassistentordningen har givet eller forventes at give færre henvisninger til specialundervisning af denne årsag. Ydermere vurderer en væsentlig andel, at undervisningsassistentordningen har givet eller vil give færre henvisninger på baggrund af læse- og skrivevanskeligheder (21 pct.) og udviklingsforstyrrelser (25 pct.). Der er dog ligeledes en væsentlig andel af skolelederne (mellem 16 og 34 pct.), der vurderer, at der vil være det samme antal henvisninger uanset årsag.

Samlet set peger ovenstående på en mindre tendens til, at undervisningsassistenten især synes at kunne bidrage til at nedbringe antallet af henvisninger på baggrund af generelle indlæringsvanskeligheder, sociale og miljøbetingede vanskeligheder, udviklingsforstyrrelser samt læse- og skrivevanskeligheder. Dette indikerer, at assistenten især bidrager til (eller på længere sigt kan bidrage til) at nedbringe antallet af henvisninger til specialundervisning på baggrund af disse årsager. Dette er i tråd med formålet med forsøg med undervisningsassistenter, hvor det pointeres, at assistenten skal yde støtte, der gør, at det er muligt at fastholde elever med faglige og/eller koncentrationsmæssige udfordringer, så de ikke henvises til specialundervisning.[28]

I Finland er en del af undervisningsassistenternes arbejdsopgaver centreret om det specialpædagogiske område. Nedenstående boks skitserer de finske erfaringer med området og giver et konkret eksempel på en assistent, der arbejder med elever med behov for specialundervisning.

[27] Kategorier af henvisningsårsager er ens for de to forsøgsrunder med den undtagelse, at dysleksi (ordblindhed) ikke udgjorde en selvstændig kategori i 1. forsøgsrunde ligesom i 2. forsøgsrunde. I 1. forsøgsrunde indgik dysleksi i kategorien "læse- og skrivevanskeligheder".
[28] http://www.ktst.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Indsatsomraader/Undervisningsassistenter/Indsatsomraadet.aspx.

Boks 6.3: Erfaringer fra Finland med brug af undervisningsassistenter til specialpædagogiske opgaver

En stor del af de finske undervisningsassistenter er ansat på baggrund af specialpædagogiske arbejdsopgaver (Andersen, 2010). Den nationale ordning udløser én undervisningsassistentstilling pr. 100 elever, men ud over disse "basisansatte" er en betragtelig del af den samlede gruppe af finske assistenter finansieret af særlige puljemidler, der udløses af elever, der har særlige problemer (dvs. de befinder sig i specialundervisningsområdet) og/eller har en indvandrerbaggrund. En undersøgelse med fokus på brug af undervisningsassistenter i Finland viser, at assistenterne i det hele taget spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte lærerens arbejde med at rumme elever med særlige vanskeligheder (herunder også elever med indvandrerbaggrund) (Andersen, 2010). Dette kan ske på utallige måder, alt efter de konkrete forhold såsom klassens størrelse, faget, elevernes behov og alder og i forhold til lærerens erfaring og måde at undervise på. En finsk undersøgelse understreger netop betydningen af, at assistenterne inddrages i det specialpædagogiske område (Hautajoki (2007).

Som eksempel herpå kan nævnes en undervisningsassistent på en skole i Helsinki, der har mange vanskelige elever, herunder en del med indvandrerbaggrund. Skolen har fem fast –og fuldtidsansatte undervisningsassistenter og otte assistenter på deltid. Undervisningsassistenten har arbejdet som assistent i 20 år, og har gennemført den nationale 1-årige uddannelse som undervisningsassistent. Assistenten arbejder hovedsageligt med at støtte integrationen af børn med særlige vanskeligheder i normalundervisningen og følger typisk 7-9 sådanne elever (fordelt på grupper af 2-3 stykker pr klasse) i normaltimer. Ofte er støtten målrettet disse elever i frikvarterer, lektiecafe og på ekskursioner.

Kilde: Komparativt studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland (del af evalueringen).

I relation til undervisningsassistentens betydning for specialundervisning knytter sig en antagelse om, at denne kan bidrage positivt til arbejdet med udredninger. Evaluator har i spørgeskemaundersøgelsen bedt skoleledere, lærere og undervisningsassistenter vurderer i hvilken grad udredningerne er blevet bedre og mere kvalificerede. Mellem 13. pct. og 18 pct. blandt alle tre respondentgrupper har angivet, at dette i meget høj eller høj grad er tilfældet. Dette indikerer, at arbejdet med udredninger kun i begrænset omfang er forbedret som følge af undervisningsassistentens tilstedeværelse.

Sammenfattende viser analysen i dette afsnit, at skolelederne vurderer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse har eller vil få en effekt i forhold til at nedbringe antallet af elever, der henvises til specialundervisning. Det er dog ikke muligt på baggrund af nærværende evaluering at kvantificere dette.

Analysen viser dog også, at undervisningsassistentens tilstedeværelse bidrager til at gøre klassen mere rummeligt og til øget inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning. I mindre grad synes undervisningsassistenten at bidrage til at identificere et behov for specialundervisning hos eleverne, ligesom udredninger kun i begrænset omfang synes at være blevet bedre og mere kvalificerede.

6.2 Elevernes faglige udbytte af undervisningen

En helt central målsætning med forsøg med undervisningsassistenter er at øge elevernes faglige udbytte. Antagelsen, der knytter sig til denne målsætning, er, at undervisningsassistenten bidrager til at skabe forudsætninger for et bedre fagligt udbytte hos eleverne generelt, men i særdeleshed blandt de fagligt svageste elever.

I forbindelse med evalueringen anvendte vi en nyudviklet Undervisning Rating Skala (URS) til at måle elevernes udbytte af undervisningen (se URS-skemaet i bilag). URS-skemaet, som er udviklet af DPU i samarbejde med Rambøll, består af fire dimensioner, hvor eleven ved afmærkning på linjer giver udtryk for (1) hvor meget eleven lærer i skolen, (2) hvordan eleven har det i skolen, (3) i hvilken grad lærernes måde at undervise passer til eleven og (4) i hvilken grad eleven oplever, at der stilles forventninger i skolen. Elevens markering på hver af de fire linjer omregnes derefter til en score fra 0-10 points, hvilket svarer til en samlet læringsscore på 0-40 points. Der er for URS endnu ikke etableret en valideret cut-off score, der kan bruges som entydig reference for højt og lavt fagligt udbytte. Således vil vi i det følgende fokusere på de mest markante mønstre i elevernes vurderinger af udbyttet af undervisning. Som tidligere nævnt kan vi inden for

evalueringens rammer ikke entydigt etablere en kausal sammenhæng mellem forsøgene og elevernes faglige udbytte af undervisningen. Fokus er derimod at sandsynliggøre undervisningsassistentens bidrag til elevernes læring ved hjælp af datatriangulering og en hypotese-dreven analyse (se kapitel 7).

Elevernes vurderinger af det faglige udbytte for hver af de tre målinger i 2. forsøgsrunde er præsenteret i form af læringsscores i tabellen nedenfor.[29]

Tabel 6.5: Elevernes læring (2. forsøgsrunde)

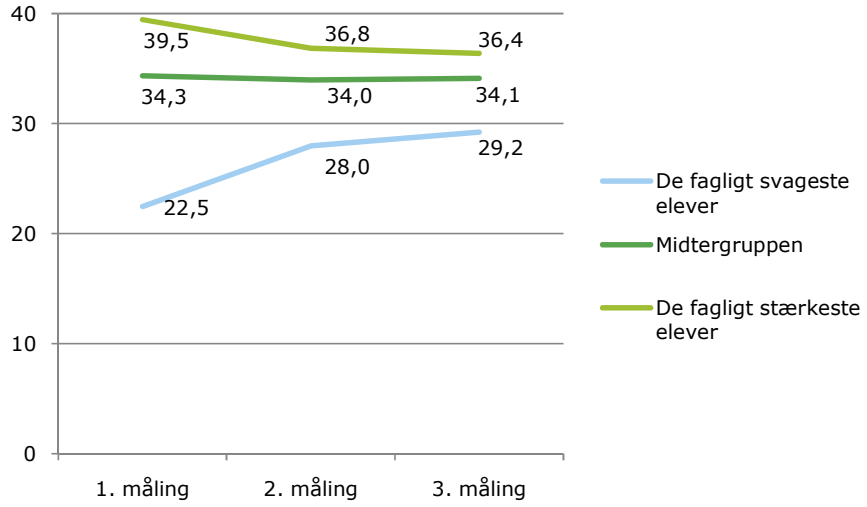
	1. måling	2. måling	3. måling
Samlet læringsscore	**33,0**	**33,6**	**33,6**
Lærer du noget i skolen?	8,5	8,7	9
Har du det godt i skolen?	8,3	8	8,4
Passer lærerens måde at undervise på til dig?	8,1	8,3	8,2
Forventes der noget af dig?	8	8,3	8,3
Antal elever	785	621	687

Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

Tabellen viser, at eleverne generelt giver udtryk for et relativt højt udbytte af undervisningen på alle tre målinger. Således ligger den gennemsnitlige samlede score konsekvent på cirka 33 points, hvilket særligt er udtryk for elevernes generelt høje vurderinger af udbyttet af skolen samt til en vis grad følelsen af at have det godt i skolen, at undervisningsmetoden passer godt til eleverne og at der stilles passende forventninger[30].

I en yderligere analyse af elevernes udbytte af undervisningen blev eleverne grupperet i tre grupper på baggrund af deres samlede læringsscore på første måling: de 20 pct. fagligt svageste elever, de 20 pct. fagligt stærkeste elever og de 60 pct. i midtergruppen. Figuren viser læringsudbyttet for de tre grupper på tværs af målingerne.

Figur 6.6: Elevers læring fordelt på elevtype (2. forsøgsrunde)



Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

På lige fod med udviklingen i elevernes trivsel er der en markant udvikling blandt de fagligt svageste elever fra 22,5 point på første måling til 28 og 29,2 på hhv. anden og tredje måling. På

[29] Evaluator gennemførte ikke en URS-måling i forbindelse med første forsøgsperiode.

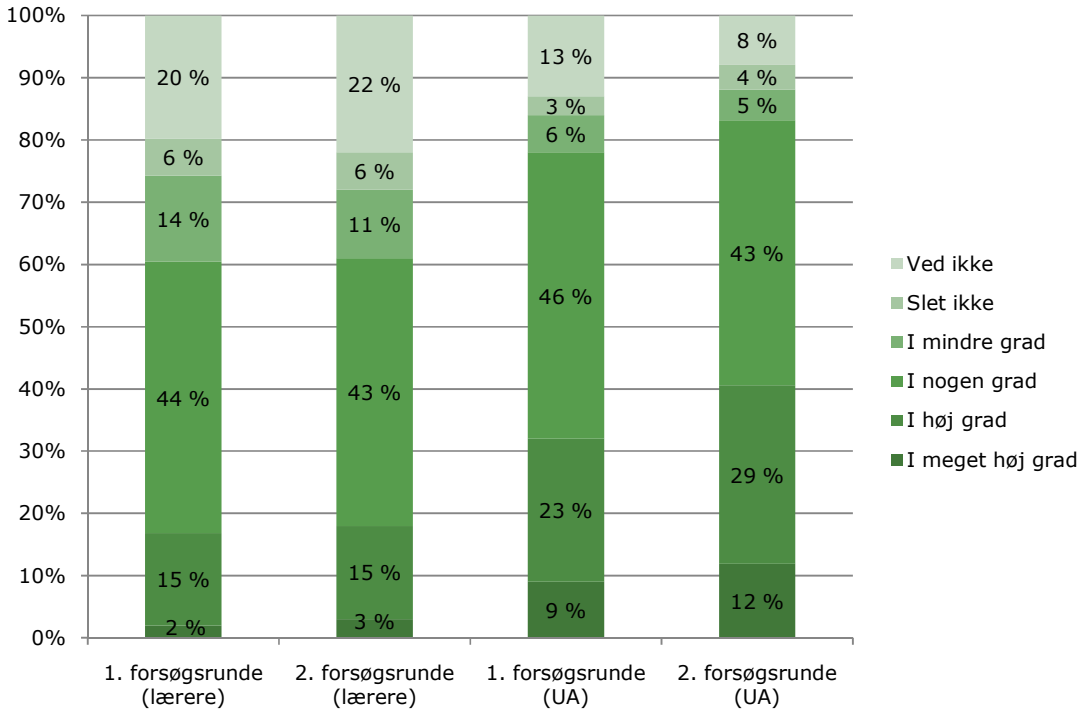
[30] Heller ikke for så vidt angår fagligt udbytte synes der at være sammenhæng til forsøgenes økonomiske størrelse. Dette samme er tilfældet, når undervisningsassistenternes lønniveau kobles til oplevet effekt i forhold til fagligt niveau.

trods af denne markante udvikling på tværs af målingerne, er det oplevede læringsudbytte dog stadig lavere blandt de fagligt svageste elever sammenlignet med eleverne mere generelt. Endelig opretholder midtergruppen et forholdsvist stabilt læringsudbytte på tværs af de tre målinger, mens de stærkeste elever oplever et mindre dyk i deres udbytte af undervisningen.

Umiddelbart indikerer tidsseriestudiet, at mens anvendelse af undervisningsassistenter ikke kan siges at have markant indflydelse på elevernes læring generelt, styrker undervisningsassistenterne læringsudbyttet blandt de fagligt svageste elever.

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen er lærerne og undervisningsassistenterne ligeledes blevet spurgt om deres vurdering af elevernes udbytte af undervisningsassistenterne. Deres besvarelser fremgår af figuren nedenfor.

Figur 6.7: Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af kontakten med undervisningsassistenterne? I hvilken grad er elevens/elevernes *faglige niveau blevet bedre*?



(n = 96 i 1. forsøgsrunde, n = 86 i 2. forsøgsrunde (undervisningsassistenter), n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde (lærere))

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og undervisningsassistenter.

Ovenstående figur viser, at undervisningsassistenterne og til en vis grad lærerne oplever, at elevernes faglige niveau er blevet bedre på grund af kontakten med undervisningsassistenten. Mellem 32-41 pct. af undervisningsassistenterne vurderer, at det faglige niveau i høj grad eller i meget høj grad er blevet bedre. Lærerne er mere moderate i deres vurderinger. En mindre andel af lærerne vurderer, at undervisningsassistenten i høj grad eller i meget høj grad har haft indflydelse på elevernes faglige niveau. Lidt under halvdelen af både lærere og undervisningsassistenter vurderer desuden, at elevernes faglige niveau i nogen grad er blevet bedre som følge af kontakten med undervisningsassistenten. Endelig bør det nævnes, at undervisningsassistenternes vurdering af elevernes faglige niveau typisk er lavere blandt undervisningsassistenter med under 10 timer om ugen. Det tyder således på, at jo mere undervisningsassistenten er til stede, jo større er den oplevede effekt.

I tillæg til ovenstående blev både lærere og undervisningsassistenter i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at vurdere, i hvilken grad assistentens tilstedeværelse har givet bedre muligheder for at udfordre de fagligt stærkeste elever. Mellem en tredjedel og halvdelen af lærerne har angi-

vet, at det i meget høj grad eller i høj grad er tilfældet. Endnu flere undervisningsassistenter vurderer, at muligheden herfor er forbedret, idet lidt over halvdelen af assistenterne angiver, at deres tilstedeværelse i meget høj eller i høj grad har givet bedre muligheder for at udfordre de fagligt stærke elever.

Overordnet set bekræfter casestudierne billedet af, at undervisningsassistentens tilstedeværelse har positiv indflydelse på især de fagligt svageste elevers læring. Både lærere og undervisningsassistenter forklarer i høj grad den øgede læring med, at der qua assistentens tilstedeværelse er mere tid til den enkelte elev. Observationerne vidner ligeledes mere tid til den enkelte elev. Observationerne rummer mange eksempler på, at undervisningsassistenten bevæger sig rundt i klasserummet og hjælper eleverne med opgaveløsningen på lige fod med læreren. Der er ligeledes eksempler på, at undervisningsassistenten og læreren undervejs i vejledningen af eleverne koordinere, således at lærere især koncentrerer sig om de elever, der har udfordringer af udpræget faglig karakter, mens undervisningsassistenten kan gentage forklaringer på opgaveløsning eller lignende.

I enkelte casestudier fremhæves undervisningsassistentens deltagelse i lektiecafeer som en meget konkret måde, hvorpå assistenter bidrager til elevernes faglige udbytte. Nedenstående boks indeholder et eksempel fra casestudiet i Skive Kommune brug af undervisningsassistenten til afholdelse af lektiecafe.

Boks 6.4: Undervisningsassistenten som lektiehjælper

På de besøgte skoler i Skive Kommune afholder undervisningsassistenterne lektiecafe hver eftermiddag. Skolelederne på skolerne fortæller, at det kun har været muligt at afholde lektiecafé for indskolingseleverne, fordi de har haft undervisningsassistenternes ressourcer. De elever, der benytter lektiecafeen, har typisk konkrete vanskeligheder med eksempelvis læsning eller matematik. En undervisningsassistent forklarer betydningen af lektiecafeen således: " [elev] *nyder han, at han ikke skal komme med en undskyldning hver dag for ikke at have lavet lektier, fordi han får dem lavet i lektiecafeen*". Assistenterne forklarer desuden, at særligt den ekstra tid, der er til den enkelte elev i lektiecafeen har stor betydning. En undervisningsassistent udtrykker det således: "*at der er tid til, at eleven hakker og stammer sig igennem et tekststykke er afgørende for den enkelte elevs udvikling*". Derudover fremhæver både skolelederne og assistenterne vigtigheden af at gøre lektiecafeen til et afslappet frirum for eleverne, hvor de kan tage sig god tid til deres opgaver, og hvor der er plads til lidt leg og hygge. Lektiecafeens relevans for udvalgte elever fremhæves også af lærerne, som giver udtryk for, at lektiecafeen i visse tilfælde kompenserer for den manglende forældreopbakning, som nogle elever oplever, hvilket betyder, at disse elever modsat tidligere, er ligeligt stillet med klassens øvrige børn. I dette tilfælde har lektiecaféen både betydning for elevernes faglige kompetencer og deres trivsel.

Evaluator har gennemført observationer i en lektiecafe, som undervisningsassistenten afholdte. Observationerne bekræfter i høj grad ovenstående perspektiver. Undervisningsassistenten havde fire elever i lektiecaféen om eftermiddagen, som fik hjælp til forskellige fag efter behov. Det fremgik tydeligt, at der her var ro til, at den enkelte elev kunne koncentrere sig om lektierne, ligesom de kunne få den nødvendige hjælp. Foruden den rent faglige hjælp, indeholdt lektiecaféen også et mere socialt element. Eksempelvis afsluttede undervisningsassistenten lektiecaféen med at spille et spil med eleverne, ligesom der også her blev talt om mere private ting såsom, hvad eleverne skulle i deres påskeferie. Det er evaluators fornemmelse, at eleverne værdsatte denne mere uformelle snak med en voksen.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

I tråd med resultaterne af tidsseriestudierne vurderer informanterne i casestudierne, at det faglige udbytte hos eleverne generelt forbedres, om end ikke i lige så høj grad som hos de fagligt svage elever. Der er ligeledes enkelte informanter, der vurderer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse også har positiv betydning for de fagligt stærke elever. Dette forklares typisk med, at assistenten bidrager til at frigøre lærerens tid, så denne i højere grad kan give de fagligt stærke elever den nødvendige opmærksomhed og de faglige udfordringer, der ifølge informanterne er forudsætningerne for øget læring.

Med afsæt i informanternes beskrivelser fra casestudierne har vi i nedenstående boks samlet eksempler på, hvordan elevernes læring er øget.

Boks 6.5: Eksempler på at elevernes læring er øget

I Skive Kommune forklarer en undervisningsassistent, at hun særligt har bemærket fremgang i elevernes kompetencer i læsning. Hun vurderer, at tilstedeværelsen af en undervisningsassistent gør, at der er mere tid og opmærksomhed på den enkelte elev. Hun forklarer det således: "*eleverne sidder to og to og skal læse højt fra hinanden. Det med at de alle bliver hørt betyder rigtig meget og det at de læser højt og ikke indad. Det er meget vigtigt. Og det er der tid til, når jeg er der. Fagligt udbytte kommer især af ekstra tid og opmærksomhed. Men også det med, at man kan sætte sig ned og forklare på en anden måde er også vigtigt. Vi har måske andre måder at forklarer på*".

I Nyborg Kommune tilkendegiver en forælder til en elev i udskolingen, at undervisningsassistenten har haft positiv betydning for datterens samlede skolegang: *"uden undervisningsassistentens indsats var min datter gået fagligt og socialt i stå og måske droppet helt ud af skolen".* Ifølge forælderen har undervisningsassistenten i dette tilfælde været med til at lave en meget succesrig handleplan for datteren, der nu er blevet mere positive over for sin skolegang og har lyst til videre uddannelse efter folkeskolen.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Der er dog også nogle lærere i casestudierne, der tilkendegiver, at det er vanskeligt at fremsætte entydige konklusioner om, hvorvidt elevernes læring forbedres som følge af assistentens tilstedeværelse. I relation hertil vurderer mange af informanterne dog, at brugen af undervisningsassistenter på længere sigt kan have positiv indflydelse på elevernes læring, men at det endnu er for tidligt at registrere en egentlig effekt heraf.

I forlængelse af ovenstående vurderer hovedparten af både skoleledere, lærere og undervisningsassistenter i casestudierne, at en af de væsentligste fordele ved at have en undervisningsassistent med i undervisningen er, at denne bidrager til at skabe *forudsætninger* for et bedre undervisningsmiljø og for et bedre fagligt udbytte hos eleverne. Dette uddybes i det følgende afsnit.

Sammenfattende viser ovenstående, at særligt de fagligt svage elever blive styrket fagligt af undervisningsassistentens tilstedeværelse. Dog viser tidsseriestudierne, at på trods af den positive udvikling for denne elevgruppe, når de ikke op på niveau med midtergruppen af elever. Endelig viser ovenstående, at undervisningsassistenten ikke umiddelbart har nævneværdig betydning for midtergruppen eller de fagligt stærkeste elever.

Casestudierne tegner ligeledes et billede af, at undervisningsassistenterne har en positiv betydning for særligt de fagligt svageste elever ved at give mere tid til den enkelte elev. Således bidrager undervisningsassistenten til at skabe *forudsætninger* for et bedre undervisningsmiljø og for et bedre fagligt udbytte hos eleverne.

6.3 Elevernes udbytte af undervisningsassistenten

Som nævnt ovenfor er en af målsætningerne for forsøg med undervisningsassistenter at øge det faglige udbytte hos særligt de svageste elever.

Med henblik på at undersøge hvorvidt denne målsætning er opnået, har vi ligeledes målt det oplevede udbytte af undervisningsassistenten. Udbyttet af undervisningsassistenten blev målt ved hjælp af en Undervisningsassistent Rating Skala (UARS), der er udviklet af DPU i samarbejde med Rambøll (se UARS-skemaet i bilag). UARS-skemaet består – på lige fod med trivsels- og læringsskemaerne – af fire dimensioner, hvor eleven i et skema indikerer det oplevede udbytte af undervisningsassistenten i forhold til (1) om det er godt at have undervisningsassistenten med i timen, (2) om eleven får hurtigere hjælp, når undervisningsassistenten er med i timen, (3) om der er mere ro, når assistenten er med i timen og (4) om eleven lærer mere, når assistenten er med i timen. Elevens markering på hver af de fire linjer omregnes til en score fra 0-10 points, hvilket svarer til en samlet score på 0-40 points. På lige fod med URS-skemaet er der for UARS ikke fastlagt en valideret cut-off, der præciserer højt og lavt udbytte af undervisningsassistenten. Dertil er instrumentet for nyt. I det følgende lægger vi således vægt på de mere markante mønstre i elevernes vurderinger af udbyttet af undervisningsassistenten.

Elevernes vurdering af udbyttet af undervisningsassistenten er præsenteret i tabellen nedenfor.

Tabel 6.6: Elevernes udbytte af undervisningsassistenten (1. og 2. forsøgsrunde)

	1. forsøgsrunde	2. forsøgsrunde	
	Slutmåling	2. måling	3. måling
Samlet score	**30,4**	**31,5**	**30,5**
Er det godt at have assistenten med i timen?	8.5	9,0	9,0
Får du hurtigere hjælp, når assistenten er med i timen?	7,7	8,3	8,2
Er der mere ro, når assistenten er med i timen?	6,4	6,8	6,3
Lærer du mere, når assistenten er med i timen?	7,0	7,5	7,3
Antal elever	650	621	687

Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

Note: UARS-skemaet blev ikke medtaget i første måling, da undervisningsassistenterne endnu ikke havde startet indsatsen.

Som det fremgår af tabellen, giver eleverne som helhed udtryk for et generelt positivt udbytte af undervisningsassistenten, hvilket er indikeret med samlede score på cirka 30-31 points på de to forsøgsrunder. Den gennemsnitlige vurdering ligger ligeledes meget stabilt på tværs af målingerne i 2. forsøgsrunde og yderligere analyse indikerede ingen nævneværdige forskelle på tværs af typologien for forsøgsordningen. Den generelt positive score er primært båret af elevernes generelle vurdering af undervisningsassistenten. Således er der blandt eleverne udbredt enighed om, at det generelt er godt at have assistenten med i timen (9 points). I forlængelse af den generelle tilfredshed giver eleverne udtryk for, at de generelt oplever at få hurtigere hjælp, når undervisningsassistenten er med i timen (8,2 points), og at undervisningsassistentens tilstedeværelse i et mere begrænset omfang medvirker til bedre læring (7,3 points). Endelig virker det ikke som om eleverne oplever mere ro, når assistenten er til stede (6,3 points).

Udbyttet af undervisningsassistenten opleves generelt lidt lavere blandt de svageste elever, hvilket fremgår af tabellen nedenfor. Det fremgår videre, at de svageste elever oplever et lavere udbytte af undervisningsassistenten i forhold til øget ro i timen, samt om man får hurtigere hjælp.

Tabel 6.7: Elevernes udbytte af undervisningsassistenten fordelt på elevtype (2. forsøgsrunde)

	De svageste elever	Midtergruppen	De stærkeste elever
Samlet score	28,1	31,2	31,6
Er det godt at have assistenten med i timen?	8	9	9
Får du hurtigere hjælp, når assistenten er med i timen?	7,4	8,3	8,5
Er der mere ro, når assistenten er med i timen?	5,5	6,5	6,7
Lærer du mere, når assistenten er med i timen?	6,8	7,4	7,5

Kilde: Tidsseriestudie blandt elever.

Evalueringen giver ikke noget entydigt svar på, hvorfor udbyttet af undervisningsassistenterne opleves som lidt lavere blandt de svageste elever. En forklaring kan være, at de svageste elever oplever en vis grad af stigmatisering ved at modtage hjælp af en ekstra voksen, hvorfor svarene bliver direkte påvirket af dette forhold. Med andre ord kan svarene være udtryk for, at de svageste elever ikke ønsker eksplicit at tilkendegive, at de har nytte af undervisningsassistenternes hjælp.

En anden mulig forklaring kan være, at de svageste elever har den største gevinst af assistenterne i de situationer, der ligger uden om undervisningen. Undervisningsassistenter er bl.a. til stede om morgenen i klassen før undervisningen (kan bidrage til tryghed), i nogle tilfælde også i SFO (kan skabe kontinuitet), og hjælper med at igangsætte lege i frikvarterne (inklusion). Det er en vigtig støtte for de svageste elever, der kan have vanskeligt ved at begå sig socialt og bruger mange kræfter på det. Derfor kan der være mindre overskud til undervisningen også, hvis man fx har været i en konflikt i frikvarteret. De svageste elever kan dermed opleve, at assistenterne støtter og fremmer de sociale elementer af skolehverdagen, men i det anvendte instrument har

evaluator spurgt til, hvordan eleverne oplever assistentens tilstedeværelse i timerne. I selve undervisningstiden er det ikke altid sikkert, at det går meget bedre for de svageste elever, men derimod at den øgede trivsel angår det sociale uden for undervisningssammenhæng. Den øgede trivsel vil smitte af i undervisningssammenhænge også, hvilket også synes at være nogle lærernes oplevelse, men svarene kan være udtryk for, at de svageste elever ikke oplever, at undervisningen er blevet meget bedre.

Det skal understreges, at ovenstående forklaringer er formodninger og ikke entydigt kan forklares ved hjælp af data fra evalueringen.

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne i et åbent spørgsmål bedt om at pege på specifikke forhold eller omstændigheder af betydning for elevernes udbytte af undervisningsassistenten. I den forbindelse lagde lærerne særlig vægt på, at den samme undervisningsassistent er til stede i timerne. Dette med henblik på at etablere en kontinuitet i undervisningsassistentens tilstedeværelse i klassen og derved lade eleverne lære undervisningsassistenten bedre at kende. Lærerne pegede ligeledes på vigtigheden af undervisningsassistentens personlige engagement og kompetencer samt samarbejdsrelation og volumen af timer med undervisningsassistenten. I et lignende åbent spørgsmål til undervisningsassistenterne peger langt de fleste kommentarer på vigtigheden af forældreopbakning, herunder at forældrenes opbakning har bidraget til børnenes positive indstilling til undervisningsassistenten.

I nedenstående boks har evaluator sammenfattet viden fra casestudierne med elevernes egne udlægninger af deres udbytte af undervisningsassistenten.

Boks 6.6: Udbytte af undervisningsassistenten – med elevernes egne ord

I Århus begrunder en elev på 7. klassetrin fordelen ved undervisningsassistentens tilstedeværelse med, at der er tid til at gennemgå det vanskelige materiale grundigt: ”Jeg har lært af ham, det har jeg ikke lært i rigtig mange år. […]. Han giver ikke op. [Undervisningsassistenten] ved, at nogle gange så siger jeg bare, ’Ja, ja det har jeg lært ’, men så siger han, ’Nej, det har du ikke, – det kan jeg se på dine svar’. Så han ved sådan, når man ikke lærer det. Og han tester én. Han er ikke én, der giver op og siger, ’nu har hun lært det’ og så går. Han tester en sådan virkeligt.”

I Skive Kommune forklarer en elev på 2. klassetrin, at undervisningsassistentens bidrager til hurtigere hjælp i undervisningen: *”Ja, vi får hurtigere hjælp når [undervisningsassistent] er med. Der var en dag, hvor hun ikke var med, og der rakte jeg hånden op i en hel time for at få hjælp …[Dreng i klassen] fik i går ikke lov til at læse i en halv time. Det gør han, når [undervisningsassistent] er med. Det er sjovere, når [undervisningsassistent] er med, fordi så hører hun hvor dygtig, man er."*

I Helsingør vurderer en elev på 3. klassetrin, at undervisningsassistenten betyder, at eleverne kan inddeles i mindre gruppe, hvilket betragtes som fordelagtigt: *"Man lærer mere med [undervisningsassistenten], fordi så er der mulighed for at sende folk ud på gangen og så laver de noget. Tidligere larmede de bare og lavede ingenting. Man lærer mere, når der er færre elever i grupper."*

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Casestudierne bekræfter overordnet set resultaterne af ovenstående. På enkelte områder tegner informanterne endvidere et mere positivt billede af elevernes udbytte af undervisningsassistenten.

Evaluator har som led i casestudierne interviewet en række elever, der har erfaring med undervisningsassistenter. Eleverne tilkendegiver samlet set, at det er positivt, når undervisningsassistenten er med i undervisningen. Evaluator har endvidere interviewet forældre, hvis børn har haft kontakt med undervisningsassistenter. Også forældrene vurderer, at assistenternes tilstedeværelse har positiv indvirkning på deres børn.

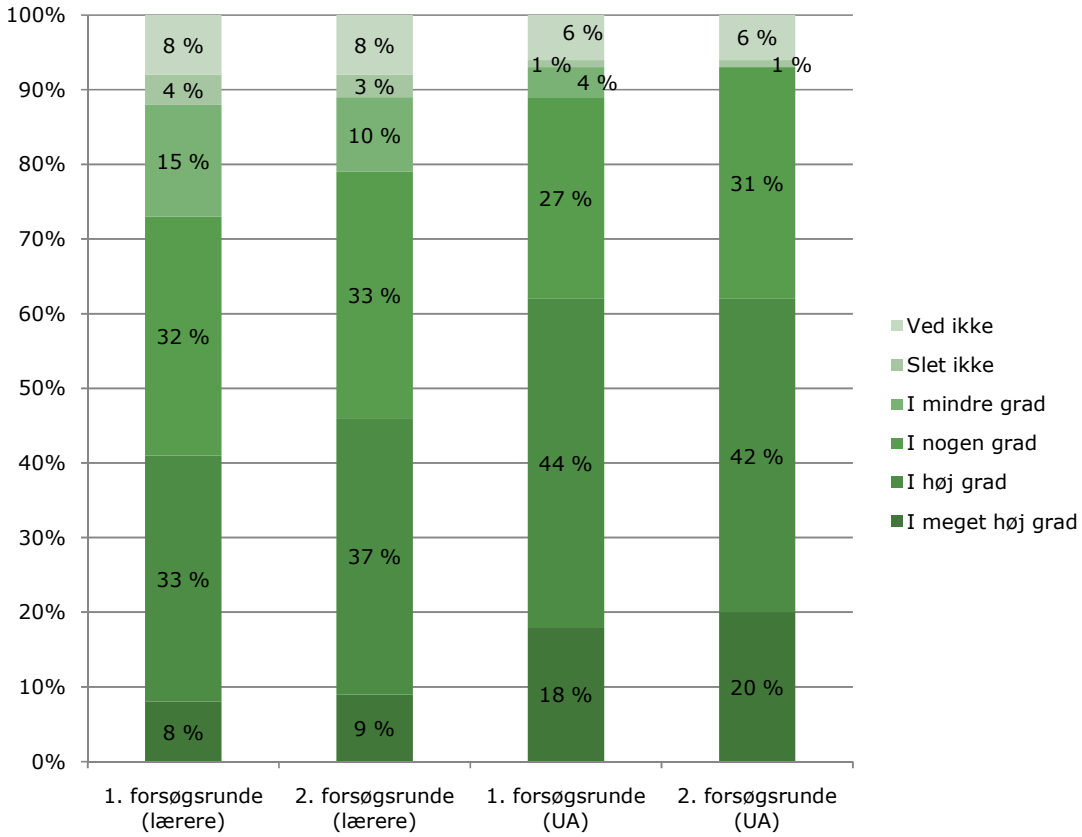
Hovedparten af informanterne på casestudierne fremhæver, at undervisningsassistentens tilstedeværelse i høj grad giver mere ro i klassen og hurtigere hjælp til eleverne. Flere informanter forklarer, at tilstedeværelsen af en ekstra voksen i klasselokalet i sig selv bidrager til øget ro.

Ydermere er mere ro et selvstændigt mål i flere af forsøgene og derfor også en af undervisningsassistentens specifikke opgaver. De klasserumsobservationer, evaluator har gennemført som led i casestudierne, vidner ligeledes om, at undervisningsassistenten bidrager til at skabe ro. Konkret viser observationerne, at undervisningsassistenten typisk sidder blandt eleverne i undervisningen, og således har gode muligheder for at modvirke begyndende uro. Observationerne viser, at uroen ofte kan forhindres ved et blik eller få ord fra undervisningsassistenten.

At eleverne får hurtigere hjælp, udpeger mange informanter ligeledes som et af de positive resultater af undervisningsassistentens tilstedeværelse. Flere informanter forklarer, at eleverne har mange spørgsmål, der ikke kræver lærerfaglig ekspertise, men som er af mere praktisk karakter. Det kan eksempelvis være, at en elev skal have gentaget, hvilken side han/hun skal slå op på for at løse en given opgave. Klasserumsobservationerne bekræfter i høj grad dette billede.
Som nævnt i ovenstående afsnit vurderer mange af informanterne i casestudierne, at undervisningsassistenten bidrager til at skabe et bedre undervisningsmiljø og bedre forudsætninger for læring for eleverne. Som forudsætninger for læring fremhæves især mere ro i timen, og i mindre omfang hurtigere hjælp.

Som supplement til elevernes egne oplevelser af de nævnte forhold er både lærere og undervisningsassistenter i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad undervisningsmiljøet er blevet bedre for eleverne. Besvarelserne er præsenteret i figuren nedenfor.

Figur 6.8: Hvordan vurderer du eleven/elevernes udbytte af kontakten med undervisningsassistenterne? I hvilken grad er *undervisningsmiljøet for eleverne blevet bedre*?



(n = 96 i 1. forsøgsrunde, n = 86 i 2. forsøgsrunde (undervisningsassistenter), n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde (lærere))
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og undervisningsassistenter.

Som det fremgår ovenfor, vurderer lidt under halvdelen af lærerne, at undervisningsmiljøet for eleverne i meget høj grad eller i høj grad er forbedret. Mere end halvdelen af undervisningsassistenterne vurderer, at dette er tilfældet.

Casestudierne bekræfter i høj grad, at undervisningsmiljøet for eleverne er blevet bedre med undervisningsassistentens tilstedeværelse. Foruden mere ro og hurtigere hjælp udpeger informanter især øget trivsel, mere tid til den enkelte elev, bedre muligheder for undervisningsdifferentiering, øget undervisningsparathed blandt eleverne og at læreren i højere grad kan fokusere på undervisningen som områder, hvor undervisningsassistenten har en positiv betydning.

Casestudierne vidner om, at der i høj grad er sammenhæng mellem elevernes trivsel, undervisningsmiljøet og elevernes faglige udbytte af undervisningen. Mange informanter peger på, at når trivslen forbedres, forbedres undervisningsmiljøet og dermed elevernes forudsætninger for læring, hvilket på sigt fører til øget fagligt udbytte hos eleverne.

Sammenfattende viser ovenstående, at eleverne generelt oplever et positivt udbytte af kontakten med undervisningsassistenten, herunder at det generelt er godt at have assistenten med i timen og at det medfører hurtigere hjælp. De svageste elever oplever generelt et lavere udbytte af undervisningsassistenten, hvilket kan virke overraskende set i lyset af denne gruppes markante udvikling i både trivsel og læring under forsøgsperioden.

6.4 Øvrige effekter

Som supplement til ovenstående har evaluator undersøgt eventuelle øvrige effekter af forsøg med undervisningsassistenter. De øvrige effekter knytter sig til de af evaluator formulerede hypoteser og udgøres af forhold, der kun indirekte bidrager til de mere overordnede målsætninger. Endelig afsluttes afsnittet med en analyse af, hvorvidt undervisningsassistenterne kan have utilsigtede effekter. Det overordnede formål for forsøget med undervisningsassistenter er at skabe bedre forudsætninger for, at eleverne kan gennemføre en ungdomsuddannelse. Opfyldelse af dette langsigtede mål er ikke en del af evalueringen, men evaluator har bedt relevante respondenter forholde sig hertil og præsenterer deres vurderinger til sidst i dette afsnit.

Undervisningsassistenter, lærere og skoleledere er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, hvorvidt undervisningsassistenter bidrager til at styrke skole-hjem-samarbejdet. Omkring en femtedel af undervisningsassistenterne vurderer, at samarbejdet i meget høj grad eller i høj grad er styrket, mens kun ganske få vurderer, at samarbejdet kun i mindre grad eller slet ikke er blevet styrket. Skoleledernes vurderinger er overordnet set på linje med assistenternes. En lidt mindre andel af lærerne vurderer, at samarbejdet i meget høj grad eller i høj grad er styrket. Det skal endvidere nævnes, at en væsentlig andel (mellem 31 pct. og 50 pct.) af alle tre respondentgrupper har angivet "ved ikke" til spørgsmålet.

Casestudierne tegner samlet set et lidt mere positivt billede af undervisningsassistentens betydning for skole-hjem-samarbejdet. Mange informanter fremhæver, at undervisningsassistenten kan varetage en del af kontakten til forældrene og på den måde aflaste læreren i relation hertil. Der er dog også flere informanter, der understreger, at det ikke er alle opgaver i skole-hjem-samarbejdet, der kan eller bør overdrages til en undervisningsassistent. Overordnet set skelner flere informanter mellem praktiske oplysninger og forhold, der vedrører elevens trivsel og faglige niveau. Det pointeres typisk i denne forbindelse, at assistenten med fordel kan varetage hovedparten af de opgaver, der knytter sig til udveksling af praktiske oplysninger mellem skole og hjem såsom orientering om udflugter, møder osv. Derimod tilkendegiver flere informanter, at forhold vedrører elevens trivsel og faglige niveau bør drøftes mellem lærer og forældre. Dette kan være (en del af) forklaringen på, at relativt få lærere, undervisningsassistenter og skoleledere vurderer, at assistenten styrker skole-hjem-samarbejdet.

I relation til hypotesen om undervisningsassistentens betydning for fleksibilitet på skolen er skoleledere blevet bedt om at vurdere i hvilken grad timeaflysninger, omlægninger og lærerfritimer er reduceret som følge af forsøget med undervisningsassistenter. Knap halvdelen af skolelederne i begge forsøgsrunder vurderer, at timeaflysninger, omlægninger og lærerfritimer i mindre grad eller slet ikke er reduceret. Næsten ingen vurderer, at dette i meget høj eller høj grad er tilfældet. Også på dette punkt tegner casestudierne et mere positivt billede. Flere skoleledere og lærere tilkendegiver, at undervisningsassistenten bidrager til at øge fleksibiliteten i forhold til de klasser, klassetrin, elever, hvor assistenten har sit virke. Flere informanter forklarer, at fleksibiliteten bl.a. udmønter sig i lettere planlægning af ekskursioner mv. I tråd med resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen er der dog ikke mange eksempler på, at undervisningsassistentens tilstede-

værelse har betydning for eksempelvis aflysning af timer. Dertil hører, at mange af de deltagende skoler kun har en eller få undervisningsassistenter, hvorfor den eventuelt øgede fleksibilitet primært kommer til udtryk i de klasser, hvor undervisningsassistenten har sin daglige gang. Dette kan være en del af forklaringen på, at mange skoleledere i spørgeskemaundersøgelsen ikke vurderer, at assistenten bidrager til øget fleksibilitet for skolen samlet set.

Hypotesen omkring rekruttering af studerende til læreruddannelsen kan i denne evaluering udelukkende belyses ved at undersøge omfanget af brugen af undervisningsassistenter med denne profil. Sagsgennemgangen af ansøgninger til forsøg med undervisningsassistenter vidner om, at kun ganske få forsøg har haft dette som et fokusområde, ligesom kun få forsøg har haft som målsætning at ansætte lærerstuderende som assistenter. Som det fremgår i kapitel 3 falder kun fire forsøg inden for typen lærerstuderende som undervisningsassistenter. Det skal dog understreges, at enkelte forsøg har haft brugen af lærerstuderende som undervisningsassistenter som del af formålet med forsøget. Forsøget i Gentofte Kommune er et eksempel herpå. Af selvevalueringsrapporten herfra fremgår det, at forsøget har et dobbelt sigte. Foruden støtte til lærere skal forsøget styrke samarbejdet mellem folkeskolen og læreruddannelsen med henblik på, at uddannelse og praksis får et stærkere og mere kvalificeret samspil. I spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisningsassistenter er de blevet bedt om at angive, om de er i gang med en læreruddannelse. 31 pct. og 15 pct. i henholdsvis 1. og 2. forsøgsrunde angiver, at dette er tilfældet. Samlet set indikerer dette, at stillingen som undervisningsassistent kun i begrænset omfang besættes med lærerstuderende, hvorfor brugen af assistenter heller ikke på nuværende tidspunkt synes at udgøre en rekrutteringskanal til læreruddannelsen.

Endelig blev undervisningsassistenterne i et åbent spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen spurgt, om der havde været utilsigtede eller negative effekter af forsøget. Blandt undervisningsassistenterne var der ingen umiddelbare negative effekter. I et lignende åbent spørgsmål til lærerne pegede enkelte på, at eleverne i nogle tilfælde er blevet vænnet til at have en undervisningsassistent. Dette går ud over deres selvstændighed, da eleverne er blevet mere opmærksomhedskrævende og at der i visse tilfælde opstår mere uro, da eleverne snakker med undervisningsassistenten.

Det overordnede formål for forsøg med undervisningsassistenter er at understøtte en undervisning, der også giver de fagligt svageste elever de nødvendige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Evaluator har i spørgeskemaundersøgelsen bedt både skoleledere, lærere og undervisningsassistenter om at vurdere i hvilken grad eleverne har fået bedre forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse som følge af kontakten med undervisningsassistenten. Langt hovedparten svarer "ved ikke" til dette spørgsmål. Undervisningsassistenterne er mest positive i deres vurdering. Mellem 12-18 pct. svarer, at forsøget i meget høj eller høj grad giver bedre forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ganske få (3-8 pct.) skoleledere og lærere angiver, at dette er tilfældet. De mange "ved ikke"-svar og respondenternes vurdering af, at forsøget kun i meget begrænset omfang har betydning herfor, skal sandsynligvis ses i lyset af, hvor undervisningsassistenternes indsats primært foregår. Som det fremgår af kapitel 3 har undervisningsassistenterne primært været aktive i indskolingen og til dels på mellemtrinnet. Få har været aktive i udskolingen. Forklaringen på den begrænsede effekt kan således ligge i, at det er vanskeligt at vurdere, hvorvidt en eventuel forbedring af trivsel og fagligt niveau hos elever i indskolingen har betydning for deres forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Sammenfattende indikerer ovenstående, at skole-hjem-samarbejdet kun i begrænset omfang er styrket ved undervisningsassistentens tilstedeværelse. I casestudierne findes dog enkelte eksempler, hvor informanterne vurderer, at assistenten i høj grad bidrager til at forbedre samarbejdet mellem skole og hjem. Undervisningsassistenternes tilstedeværelse synes endvidere kun i mindre grad at bidrage til fleksibilitet på skolen. Ovenstående peger endvidere på, at brugen af undervisningsassistenter ikke synes at bidrage til rekruttering til læreruddannelsen, da brugen af lærerstuderende er begrænset. Det skal dog nævnes, at det findes enkelte forsøg, hvor brugen af lærerstuderende som undervisningsassistenter er en selvstændig målsætning for forsøget. Endelig var der hverken blandt lærere eller undervisningsassistenter udbredt enighed om utilsigtede eller negative effekter af forsøgene. Enkelte pegede dog på, at eleverne i visse tilfælde kan blive for afhængige af undervisningsassistenten og derved blive mindre selvstændige.

6.5 Delkonklusion

I dette kapitel har evaluator foretaget analyser, der belyser forsøgenes effekter i relation til elevernes trivsel, henvisninger til specialundervisning og fagligt udbytte (delmål 1).

Evalueringen viser, at undervisningsassistentens tilstedeværelse bidrager til at forbedre trivslen særligt for de mest udsatte elever. Evalueringen viser dog samtidig, at til trods for at trivslen forbedres for de mest udsatte elever, når de ikke op på niveau med midtergruppen af elever. Ydermere viser evalueringen, at effekten i forhold til trivsel for midtergruppen og de stærke elever umiddelbart er begrænset (målt på tidsseriestudier). Øvrige datakilder tyder dog på en vis – om end indirekte – effekt i relation til andre grupper end de mest udsatte elever. Dette skal sandsynligvis tilskrives en spill-over-effekt, der betyder, at når trivslen forbedres hos de udsatte elever, forbedres trivslen blandt eleverne generelt.

Det er med nærværende evaluering ikke muligt at dokumentere en kvantitativ effekt i relation til nedbringelse af antallet af henvisninger til specialundervisning. Dog viser evalueringen, at undervisningsassistentens tilstedeværelse bidrager til at øge inklusionen af elever med særlige behov i den almene undervisning. Særligt synes undervisningsassistenten at have positiv betydning for fastholdelse af elever med begrænset behov for specialundervisning. Videre fremgår det af evalueringen, at assistenten i begrænset omfang bidrager til at identificere behov for specialundervisning hos eleverne. Det fremgår af flere datakilder, at mange af de involverede parter vurderer, at undervisningsassistentordningen har eller vil bidrage til at nedbringe antallet af henvisninger til specialundervisning. På denne baggrund vurderer evaluator, at undervisningsassistentordningen har potentiale i forhold til at nedbringe antallet af henvisninger til specialundervisning.

Evalueringen viser, at undervisningsassistenten bidrager til at styrke det faglige udbytte hos de fagligt svageste elever. Ligesom i relation til trivsel kommer de fagligt svageste elever dog ikke op på niveau med midtergruppen af elever. I relation til det faglige udbytte hos midtergruppen og de fagligt stærke elever, bidrager undervisningsassistentordningen kun i begrænset omfang til at styrke det faglige udbytte.

Videre viser evalueringen, at eleverne samlet set oplever et positivt udbytte af kontakten med undervisningsassistenten. Dette skyldes især, at assistenten bidrager til at forbedre undervisningsmiljøet for eleverne bl.a. ved at eleverne får hurtigere hjælp. Dog oplever de svageste elever et lavere udbytte af undervisningsassistentens tilstedeværelse end de øvrige elever.

Foruden effekter i relation til elevernes trivsel og faglige udbytte har undervisningsassistentens tilstedeværelse en række andre effekter. Evalueringen viser, at undervisningsassistenten i begrænset omfang (i nogle forsøg) bidrager til at forbedrer skole-hjemsamarbejdet og ligeledes i begrænset omfang til at øge fleksibilitet på skolen. På trods af enkelte eksempler på at der anvendes lærerstuderende som undervisningsassistenter, synes dette ikke at udgøre en central rekrutteringskanal af studerende til læreruddannelsen. Endelig viser evalueringen, at der ikke synes at være væsentlige utilsigtede eller negative effekter af undervisningsassistentens tilstedeværelse.

7. BETYDNING FOR LÆRERNES OPGAVEVARETAGELSE OG ARBEJDSMILJØ

Et selvstændigt mål med forsøg med undervisningsassistenter er at forbedre lærernes arbejdsmiljø. For at undersøge dette har evaluator udviklet to hypoteser, der knytter sig til målsætningen. En hypotese er, at undervisningsassistenten kan varetage en række opgaver, der bidrager til, at læreren kan koncentrere sig om kerneydelsen, dvs. at undervise. Antagelserne, der ligger i forlængelse af denne hypotese er, at fokus på kerneydelsen giver bedre muligheder for undervisningsdifferentiering og for at variere undervisningsformerne. En anden hypotese er, at undervisningsassistenten bidrager til at forbedre arbejdsmiljø og arbejdsglæde samt reducere stress blandt lærerne.

Dette kapitel beskriver undervisningsassistentens betydning for lærernes opgavevaretagelse samt lærernes arbejdsmiljø og afdækker således evalueringens delmål 3.

Kapitlet bygger primært på data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, hvor spørgsmålsbatterierne om lærernes arbejdsmiljø er inspireret af tidligere forskning på området. Supplerende hertil er anvendt casestudier.

7.1 Undervisningsassistentens betydning for lærerens opgavevaretagelse

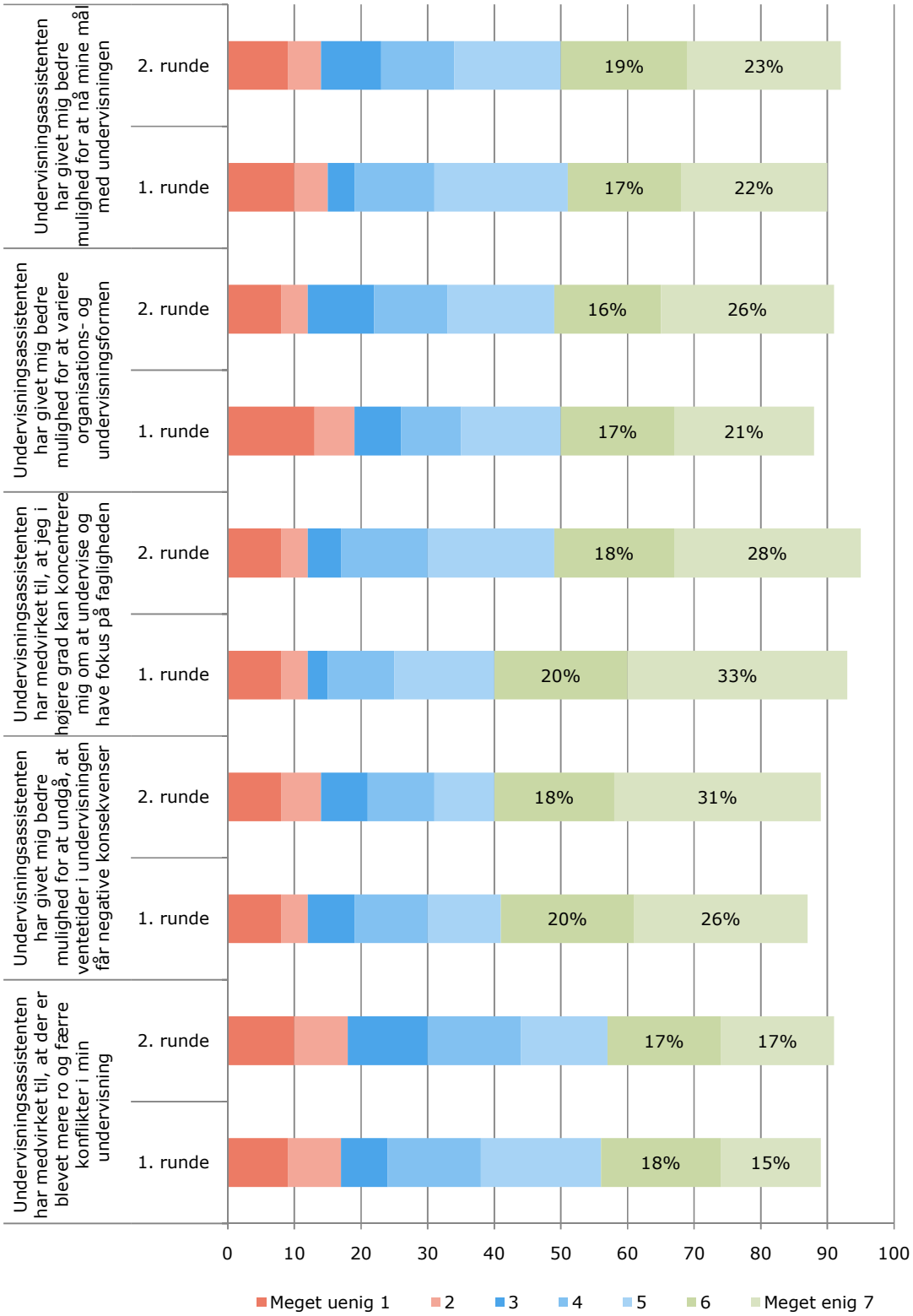
Lærerne blev i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at vurdere undervisningsassistenternes betydning for lærernes opgavevaretagelse på en række forskellige områder. Spørgsmålene om lærernes opgavevaretagelse er inspireret af spørgeskemaspørgsmål fra forsknings- og udviklingsprojektet Mange Måder at Lære På (MMALP), gennemført af Vejle Kommune og Universe Research Lab. Spørgsmålene i nærværende evaluering er således udvalgt fra MMALP-batteriet og i visse tilfælde tilpasset undervisningsassistentordningen. Svarmulighederne på 7-trins-svarskalaen går fra 'meget enig' til 'meget uenig'. Dertil kommer en 'ved ikke'-svarkategori.

Udgangspunktet for tolkning af lærernes vurderinger på 7-trins-svarskalaen er, at en score på *6 eller 7 er ensbetydende med høj pædagogisk kvalitet i skolen.* En høj score er således udtryk for, at opgavevaretagelsen eller arbejdsmiljøet generelt fungerer godt, og at der ikke forekommer stress. Scorerne 5, 4 og 3 er typisk udtryk for, at noget er unødigt besværligt, og at der er en vis grad af negativ stress, mens scorerne 2 og 1 er udtryk for, at der er noget alvorligt galt, og at der er megen negativ stress.[31]

Analysen af lærernes besvarelser tager afsæt i ovenstående beskrivelse af fortolkning af de enkelte scorer fra MMALP. Dette betyder, at scorerne 6 og 7 ses som udtryk for, at læreren vurderer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse bidrager til lærerens opgavevaretagelse på en måde, der får hverdagen til at fungere godt og uden negativ stress. Andelen af lærere, der vurderer 6 eller 7 på en række spørgsmål om undervisningsassistentens betydning for opgavevaretagelsen, er fremhævet (med grøn) i nedenstående figur.

[31] Rapport Mange Måder At Lære På – Et forskningsbaseret udviklingssamarbejde mellem Vejle Kommune og Universe Research Lab. Udgivet af Universe Research Lab, Universe Fonden, i samarbejde med Vejle Kommune, marts 2011.

Figur 7.1: Undervisningsassistentens betydning for lærernes opgavevaretagelse



(n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Figuren viser, at flest lærere er mest positive over for assistentens betydning for lærerens mulighed for *at koncentrere sig om at undervise og have fokus på fagligheden* (ca. halvdelen har angivet 6-7) *samt lærerens mulighed for at undgå, at ventetider i undervisningen får negative konsekvenser* (ca. halvdelen har angivet 6-7).

Lærerne er ligeledes – om end i lidt mindre omfang – positive over for undervisningsassistentens betydning for *lærerens mulighed for at nå sine mål med undervisningen* (omkring 40 pct. har angivet 6-7) og for *lærerens mulighed for at variere organisations- og undervisningsformen* (omkring 40 pct. har angivet 6-7). I relation hertil er lærerne i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om specifikt at vurdere, hvorvidt undervisningsassistenten har gjort mulighederne for undervisningsdifferentiering bedre. Lidt mere end halvdelen af lærerne angiver, at mulighederne herfor i meget høj grad eller i høj grad er blevet bedre. Omkring en fjerdedel angiver, at mulighederne i nogen grad er blevet bedre. Der er således kun ganske få, der vurderer, at det ikke er tilfældet.

Lidt færre har angivet, at undervisningsassistenten har medvirket til, at der er blevet mere ro og færre konflikter i undervisningen (omkring en tredjedel har angivet 6-7).

Ovenstående viser således, at lærerne overordnet set vurderer, at undervisningsassistenten bidrager positivt til deres opgavevaretagelse. Det skal dog bemærkes, at der stadig er en væsentlig andel af lærerne, der har angivet 3-5 og en mindre andel, der har angivet 1-2 på 7-skalaen, særligt på spørgsmål, der går på minimering af konfliktniveau og betydningen for undervisningsdifferentiering og variation af organiserings- og undervisningsformen.

I de otte casestudier er der bl.a. gennemført interview med lærere, der har erfaring med brug af undervisningsassistenter. Overordnet set bekræfter de adspurgte lærere ovenstående resultater vedrørende undervisningsassistentens betydning for lærernes opgavevaretagelse.

I tråd med ovenstående fremhæver mange af lærerne, at en af de største fordele ved undervisningsassistentens tilstedeværelse er, at denne skaber bedre mulighed for, at læreren i højere grad kan fokusere på at undervise og på fagligheden. Mange af de interviewede lærere tilkendegiver, at de oplever, at undervisningsassistenten giver mere ro i timerne og mere fleksibilitet i undervisningen, hvilket betyder, at læreren i højere grad har rum til at koncentrere sig om at få gennemført den planlagte undervisning. De klasserumsobservationer, der er gennemført som led i casestudierne, bekræfter ligeledes dette. Observationerne tegner typisk et billede af, at undervisningsassistenten har fokus på at øge koncentrationen hos eleverne – eksempelvis ved at dæmpe urolige elever, mens læreren i højere grad kan gennemføre undervisningen uden (så mange) afbrydelser.

Minimering af ventetiden for eleverne i undervisningen fremhæves af flere lærere ligeledes som en positiv effekt af undervisningsassistentens tilstedeværelse. Ifølge flere lærere har minimering af ventetiden overordnet set to fordele. For det første får eleverne hurtigere hjælp og kan komme i gang eller videre med deres opgaveløsning. For det andet giver mindre ventetid også mindre uro og færre konflikter, da dette typisk opstår, når eleverne mister koncentrationen.

I relation til ovenstående understreger lærere og undervisningsassistenter gerne, at assistenterne ikke gennemfører undervisning, men derimod assisterer læreren i besvarelse af elevernes spørgsmål. Som eksempel herpå forklarer en undervisningsassistent i Skive Kommune, at hun modtager lærerens instrukser på lige fod med eleverne, men at hun så kan gentage det for elever, der ikke har hørt det eller forklare det på en anden måde for eleverne. Casestudierne, herunder både interview og observationer, bekræfter endvidere dette billede. Undervisningsassistenten aflaster læreren ved at yde hjælp til eleverne ved eksempelvis at gentage og/eller uddybe opgaver, hjælpe eleverne med at slå op de rigtige steder i bøgerne eller ved at høre eleverne i højtlæsning mv. På den måde får læreren tid til at hjælpe de elever, der har behov for hjælp af mere faglig karakter.

Lærernes vurdering af, at undervisningsassistenten bidrager til muligheden for at variere organisations- og undervisningsformen, bekræftes også i casestudierne. Både lærere og undervisningsassistenter forklarer i interviewene, at det, at der er to voksne til stede i undervisningen, i høj

grad betyder, at det er muligt at afvige fra den traditionelle undervisningsform. På flere af casestudierne fortæller lærerne, at undervisningsassistentens tilstedeværelse betyder, at det eksempelvis er lettere at planlægge ekskursioner og andre ud af huset-aktiviteter, der kræver to voksnes tilstedeværelse. Flere lærere beskriver endvidere, at undervisningsassistenten ligeledes kan muliggøre variation af undervisningsformen i timerne. Variationen kan eksempelvis bestå i, at eleverne deles op i mindre grupper, ligesom der er eksempler på, at to klasser på samme klassetrin modtager undervisning sammen med begge klassers lærere og en eller flere undervisningsassistenter. I begge tilfælde forklarer informanterne, at det er en fordel, at der er en undervisningsassistent, der også kan hjælpe og holde øje med eleverne.

I forlængelse af ovenstående bekræfter casestudierne, at tilstedeværelsen af en undervisningsassistent forbedrer mulighederne for undervisningsdifferentiering. Flere af de interviewede lærere og undervisningsassistenter vurderer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse gør det muligt for læreren at differentiere undervisningen, så særligt de fagligt svage elever kan få (større) udbytte heraf. Undervisningsdifferentiering italesættes af informanterne i høj grad som en metode til at sikre, at læreren kan koncentrere sig om de fagligt svage elever med henblik på, at disse skal kunne følge med i den daglige undervisning. Der er dog også eksempler fra casestudierne på, at undervisningsassistentens tilstedeværelse anvendes til at frigive tid til, at læreren kan koncentrere sig om og udfordre midtergruppen og/eller de fagligt stærke elever. Lærerne forklarer typisk, at de fagligt svage elever kan være meget tidskrævende, og at risikoen i den forbindelse er, at det generelle faglige niveau i klassen sænkes. Undervisningsassistentens ressourcer kan således anvendes på flere måder. Enten ved at frigive tid til at læreren kan koncentrere sig om de fagligt svage elever eller frigive tid til midtergruppen og/eller de fagligt stærke elever.

Casestudierne synes overordnet set at tegne et mere positivt billede af undervisningsassistentens betydning for niveauet af ro og konflikter i klassen end det, der fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Mange informanter i casestudierne udpeger mere ro og færre konflikter som et meget konkret resultat af assistentens tilstedeværelse. Der er dog ligeledes informanter, der vurderer, at der ikke er færre konflikter, men at undervisningsassistentens tilstedeværelse betyder, at konflikterne ikke får lov at udvikle sig, idet der er mulighed for at løse dem, når de opstår. På den måde kommer konflikterne til at fylde mindre i hverdagen og tager i mindre grad fokus fra undervisningen. Flere lærere forklarer, at hvis de er alene med eleverne, er de ofte nødt til at vente til et frikvarter el. lign. med at forsøge at løse konflikten. Observationerne viser, at når der opstår konflikter i undervisningen, tager undervisningsassistenten typisk de involverede elever med uden for klasserummet, så de ikke forstyrrer den øvrige undervisning.

Både lærere og undervisningsassistenter på casestudierne forklarer endvidere, at når undervisningsassistenten deltager i aktiviteter uden for undervisningen, såsom når de tager imod eleverne før undervisningen om morgenen, deltager i frikvarterer eller følger eleverne i SFO'en eller lign., opnår de et indgående kendskab til dynamikkerne blandt eleverne og får en forståelse af de konflikter, der måtte opstå eleverne imellem. Mange af de interviewede lærere peger desuden på, at de konflikter, der skaber uro i undervisningen, ofte bunder i begivenheder, der har fundet sted uden for undervisningen. Når undervisningsassistenten har kendskab til baggrunden for en konflikt, er det ofte lettere at bidrage til løsningen af den.

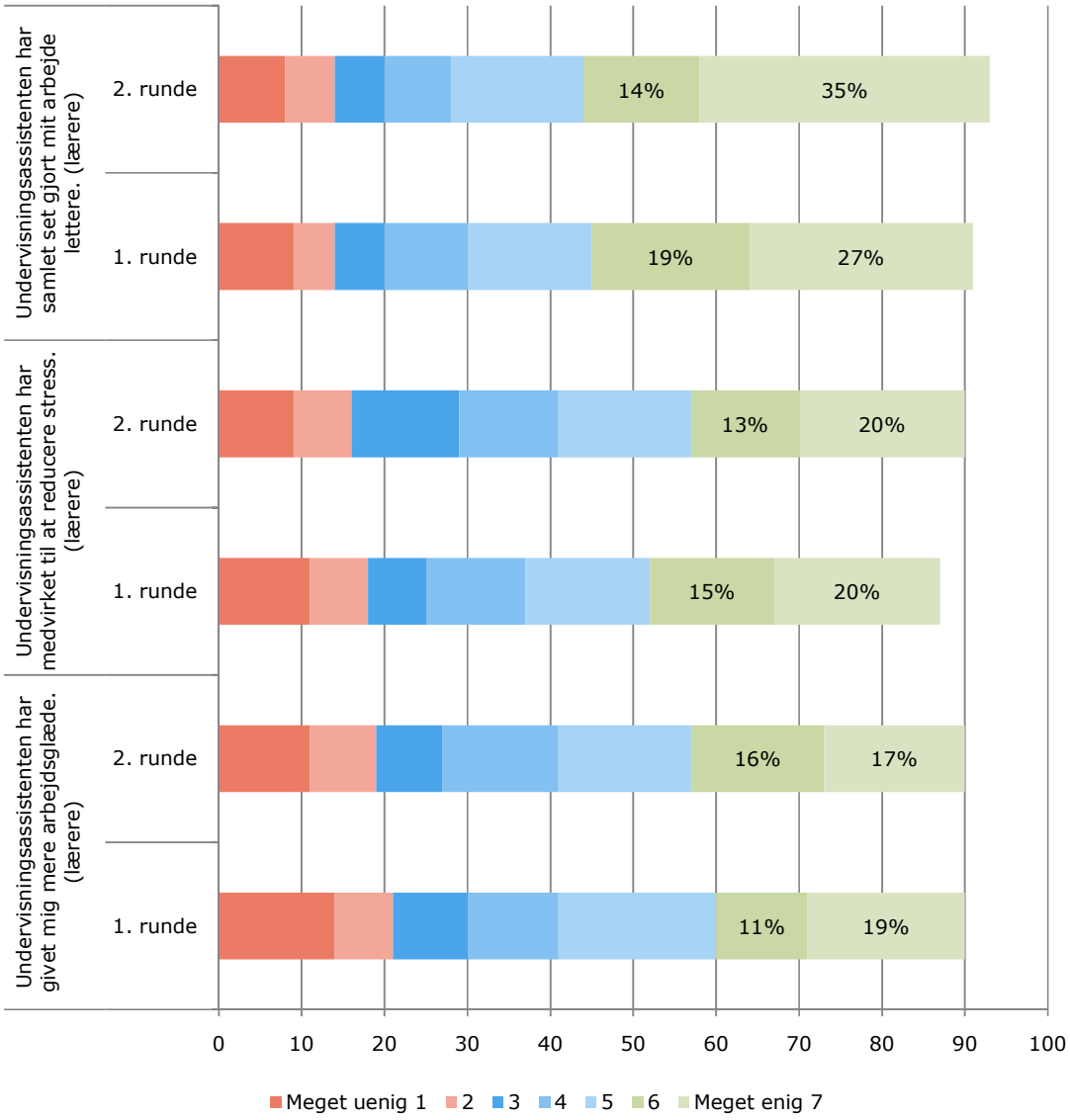
Sammenfattende viser ovenstående, at undervisningsassistenten primært bidrager til lærernes opgavevaretagelse ved at skabe bedre forudsætninger for, at læreren kan koncentrere sig om at undervise og have fokus på fagligheden samt nedsætte risikoen for, at ventetider i undervisningen får negative konsekvenser. Mens undervisningsassistenten ikke nødvendigvis nedsætter antallet af konflikter i klasserummet, kan undervisningsassistenten bidrage til, at konflikterne ikke i samme omfang får lov at udvikle sig og derved forstyrre undervisningen. Undervisningsassistenterne kan skabe bedre forudsætninger for at differentiere undervisningen og variere organiserings- og undervisningsformen, men betydningen af undervisningsassistentens tilstedeværelse på disse områder er ofte mere begrænset.

7.2 Undervisningsassistentens betydning for lærerens arbejdsmiljø

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne bedt om at vurdere undervisningsassistentens betydning for deres arbejdsglæde og stress. Ydermere blev lærerne bedt om vurdere, hvorvidt assistenten har bidraget til at gøre arbejdet som lærer lettere.

Lærernes besvarelser fremgår af figuren nedenfor.

Figur 7.2: Undervisningsassistentens betydning for lærernes arbejdsmiljø



(n = 231 i 1. forsøgsrunde, n = 159 i 2. forsøgsrunde)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og undervisningsassistenter.

Ovenstående viser, at lærerne overordnet set vurderer, at undervisningsassistenten bidrager positivt til lærernes arbejdsmiljø. Særligt i relation til arbejdsmiljø vurderer flest lærere, at undervisningsassistenten bidrager mest til *at lette lærerens arbejde* (knap halvdelen har angivet 6-7). Dertil kommer, at lidt over en tredjedel af lærerne vurderer, at undervisningsassistenten *har givet mere arbejdsglæde* (omkring en tredjedel har angivet 6-7) og medvirket til *at reducere stress* (omkring en tredjedel har angivet 6-7). Yderligere analyser af data viser, at lærernes oplevede effekt af undervisningsassistenten er betinget af deres tilfredshed med samarbejdet med undervisningsassistenten og dennes opgavevaretagelse.

Ligesom til spørgsmålene om opgavevaretagelse vurderer en mindre andel (mellem 14 pct. og 21 pct. har angivet 1-2 for de nævnte områder), at undervisningsassistenten ikke har bidraget positivt til lærernes arbejdsmiljø. Dette indikerer, at denne andel af lærere ikke vurderer, at undervisningsassistenten bidrager til at forbedre arbejdsmiljøet, og at de i deres arbejde (stadig) er påvirket af negativ stress. Der kan her være tale om, at disse lærere kommer fra forsøg, hvor

behovet for undervisningsassistenter ikke har været så udtalt, som det er set i enkelte casestudier.

Casestudierne vidner om, at forbedringen af lærernes arbejdsmiljø, herunder øget arbejdsglæde, reduktion af stress og vurdering af at undervisningsassistenten har gjort arbejdet som lærer lettere, er tæt forbundet med resultaterne i relation til lærernes opgavevaretagelse, som er beskrevet i afsnittet ovenfor.

De interviewede lærere giver i høj grad udtryk for, at deres arbejdsmiljø forbedres af, at de har mulighed for at fokusere på at undervise. Flere lærere pointerer, at det giver dårlig samvittighed og stress, hvis de ikke kan gennemføre den planlagte undervisning. Når de forhindres i at gennemføre undervisningen skyldes det typisk, at de bruger (meget) tid på at skabe ro og løse konflikter i undervisningen, hvilket er opgaver, undervisningsassistenten varetager, når denne er til stede.

Flere lærere fremhæver ligeledes, at undervisningsassistentens tilstedeværelse i højere grad sikrer, at der bliver taget hånd om de fagligt svage elever, hvilket af flere lærere også fremhæves som en kilde til stress og mindre arbejdsglæde.

Nedenstående boks består af eksempler fra casestudierne på, hvordan lærerne selv beskriver undervisningsassistentens betydning for lærernes arbejdsmiljø.

Boks 7.1: Eksempler vedrørende betydning af assistenters indsats for lærernes arbejdsmiljø

I Greve Kommune forklarer flere lærere, at undervisningsassistentens tilstedeværelse har betydet, at læreren er blevet mere rolig i hverdagen, og at hverdagen er mindre præget af stress. Det begrundes især med, at assistenten giver rum til at sikre, at små problemer ikke udvikler sig, hvilket kan være vanskeligt at nå, hvis læreren er alene om at håndtere sådanne udfordringer.

I Helsingør Kommune fremhæver en lærer vigtigheden af, at der er godt samarbejde mellem lærer og undervisningsassistent, da dette kan bidrage særdeles positivt til lærerens arbejdsmiljø. Læreren udtrykker det således: *"Det har givet sjælero og større overskud, som man kan give videre til eleverne… Det er vigtigt, at man ikke er den eneste, som synes, at der er noget der er hamrende galt."* Læreren forklarer, at undervisningsassistentens tilstedeværelse giver ro bl.a. fordi der er en anden voksen person, som har blik for elevernes læring og trivsel og som læreren kan sparre med. Dette giver læreren større sikkerhed for, at ingen elever bliver overset.

I Skive Kommune fortæller de interviewede lærere, at undervisningsassistenten bidrager positivt til lærernes arbejdsmiljø på flere måder. Assistenten har givet bedre muligheder for at planlægge og gennemføre den planlagte undervisning. Lærerne fortæller, at manglende gennemførelse af planlagt undervisning er en væsentlig kilde til stress og uro i hverdagen. Tidligere kunne eksempelvis konflikter mellem eleverne i undervisningen betyde, at det var vanskeligt at nå igennem undervisningen. Ydermere fremhæver lærerne, at undervisningsassistenternes tilstedeværelse betyder, at de har fået flere kolleger, hvilket især betragtes som en fordel på mindre skoler med få ansatte.

I Nyborg Kommune forklarer en lærer, at undervisningsassistenten kan tage hånd om nogle af de elever, der har særligt stort behov for at tale med en voksen. Læreren har ikke altid selv tilstrækkeligt tid, men assistentens tilstedeværelse betyder, at hun ved, at eleverne får den nødvendige opmærksomhed. Læreren udtrykker det således: "*"Jeg behøver ikke stå og tænke over, 'Nej, nu skal jeg lige have løst den der konflikt' eller ' Nu skal jeg lige snakke med ham og ham og ham'. Jeg ved, at når jeg har hentet [undervisningsassistent] eller har bedt en elev om at gå op til [undervisningsassistent] og lige løse det her problem, ja, så ved jeg, at eleven er I gode hænder, og jeg ved, at når han eller hun kommer ned igen, så er det kommet videre.* (…) *Eleverne ved godt, at det er ok at komme og sige ' Må jeg godt gå hen og snakke med [undervisningsassistent].*" Læreren pointerer, at dette giver god samvittighed til at fortsætte undervisningen.

Kilde: Casestudier i udvalgte forsøg.

Sammenfattende viser ovenstående, at undervisningsassistenterne primært bidrager til et bedre arbejdsmiljø ved at gøre arbejdet lettere for læreren, hvilket til en vis grad omsættes til at reducere stress og øge arbejdsglæden. Det er undervisningsasistentens evne til at skabe bedre forudsætning for, at læreren kan fokusere på undervisningen, der for mange af lærerne gør en forskel.

7.3 Delkonklusion

I dette kapitel har evaluator analyseret undervisningsassistentens betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø (evalueringens delmål 3) og konkluderer herpå i dette afsnit.

Evalueringen viser, at undervisningsassistenten overordnet set har positiv betydning for lærernes opgavevaretagelse. Evalueringen viser, at assistenten især bidrager til, at læreren kan koncentrere sig om at undervise og have fokus på fagligheden, samt til at nedsætte risikoen for, at ventetider i undervisningen får negative konsekvenser. Undervisningsassistenten har i begrænset omfang positiv betydning for lærerens mulighed for at differentiere undervisningen og variere organiserings- og undervisningsformen. Undervisningsassistenten bidrager især til at forbedre lærerens arbejdsmiljø ved at skabe bedre forudsætninger for, at læreren kan fokusere på undervisningen og fagligheden samt ved at gøre arbejdet lettere for læreren.

Evalueringen viser, at lærerne i høj grad sætter lighedstegn mellem et godt arbejdsmiljø og gode muligheder for at fokusere på undervisningen og fagligheden. Videre fremgår det, at der trods undervisningsassistentens overvejende positive betydning for lærerens opgavevaretagelse og arbejdsmiljø er en mindre andel af lærere for hvem, assistentens tilstedeværelse kun i begrænset omfang har positiv betydning og hvis hverdag stadig er præget af negativ stress. Dette indikerer,

at undervisningsassistenten ikke (i alle tilfælde) fra dag til dag er løsningen på udfordringer forbundet med opgavevaretagelse og arbejdsmiljø.

8. PERSPEKTIVERING OG KONKLUSIONER

Dette kapitel indeholder en perspektivering samt evalueringens konklusioner i relation til de opstillede delmål. Nærværende kapitel sammenfatter de foregående kapitler og kobler dermed analysen af organisering og implementering (kapitel 4 og 5) med registrerede effekter på elevniveau (kapitel 6) og lærerniveau (kapitel 7). Vi forholder os systematisk til og bearbejder den anvendte typologi (typer af forsøg) og samler op på evalueringens hypoteser i lyset af de indsamlede data. Afslutningsvis foretages en samlet vurdering af, om målene med undervisningsassistentordningen kan siges at være opfyldt.

Kapitlet er struktureret på følgende vis:

- En konklusion i forhold til den anvendte typologi (holder den anvendte typologi i virkeligheden, dvs. i lyset af den faktiske implementering?)
- En konklusion i forhold til ordningens effekter
- En vurdering af de hypoteser, som systematisk er afprøvet i evalueringen, herunder i hvilket omfang forhold relateret til organisering og implementering har haft betydning for de opnåede effekter
- En samlet vurdering af ordningens målopfyldelse.

8.1 Hvilke forsøg har været mest udbredt under undervisningsassistentordningen?

I opstartsfasen foretog evaluator en sagsgennemgang af tilgængeligt materiale (primært ansøgninger) for samtlige forsøg, der fik midler i 1. ansøgningsrunde. På den baggrund definerede evaluator en typologi over forsøg med støtte fra undervisningsassistentordningen. Herefter blev alle forsøgene placeret i typologien med udgangspunkt i sagsgennemgangen. Forsøgene blev på dette tidspunkt kategoriseret på baggrund af deres *design,* dvs. viden hentet fra ansøgningerne. Typologien er beskrevet i kapitel 2 og placeringen af forsøg i typologien i kapitel 3.

Skolelederne giver i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at forsøgene er gennemført, som det oprindeligt var tiltænkt. Det vurderer 98 pct. af skoleledere, jf. kapitel 5. Der er mange gode grunde til, at skolelederne svarer, som de har gjort i spørgeskemaundersøgelsen. De har generelt været tilfredse med undervisningsassistenterne, og oplevelsen af effekter har været betydelig. Derfor vil tilbøjeligheden til at konstatere, at de enkelte forsøg er gennemført som tiltænkt, være stor. Imidlertid er der flere data i evalueringen, der indikerer, at implementering ikke i alle tilfælde er sket helt i overensstemmelse med det tiltænkte:

- *For det første* dokumenterer vores casestudier, at der i flere tilfælde er sket forskydninger undervejs i gennemførelsen af forsøgene. Dette vil ofte være tilfældet og helt logisk, når forsøg gennemføres i en pædagogisk kontekst, og i særdeleshed når forsøgene omfatter introduktionen af en ny personalegruppe i folkeskolen. Omvendt har der også været eksempler, hvor forsøg er kørt helt konsekvent igennem i overensstemmelse med forsøgsansøgningen.

- *For det andet* viser omfattende datakørsler fra spørgeskemaundersøgelserne, at undervisningsassistenternes opgavevaretagelse i praksis har været så mangfoldig, at det er vanskeligt at knytte effekter til de typer af forsøg, der udgør typologien.

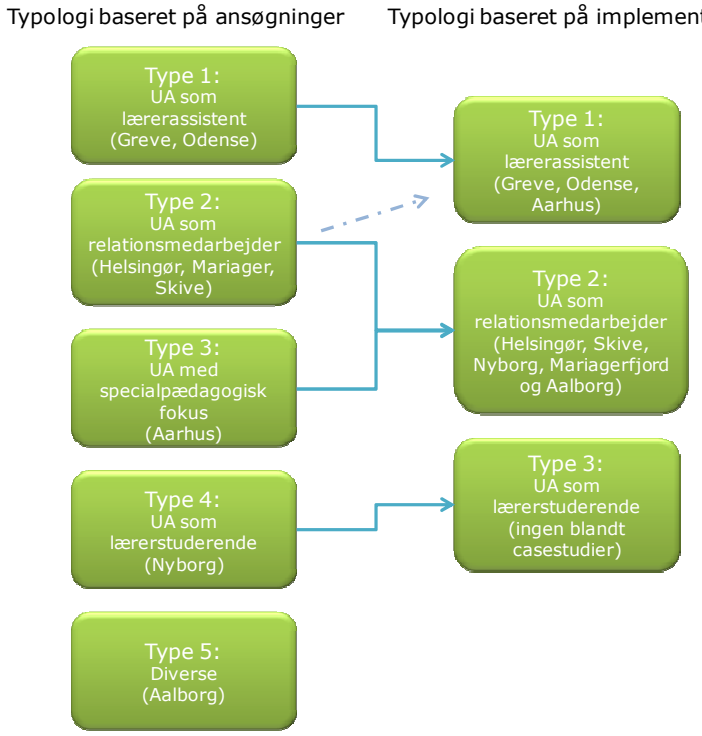
Konsekvensen af ovenstående er todelt. Først og fremmest er det evaluators vurdering, at den oprindelige typologi for undervisningsassistentordningen skal modificeres og nuanceres i lyset af den empiri, som foreligger fra evalueringen. Vi præsenterer med andre ord en karakteristik af undervisningsassistentordningen, der efter vores vurdering passer bedre med virkeligheden og dermed er væsentlig at få præsenteret i forhold til det videre arbejde med undervisningsassistenter nationalt og lokalt. Derudover vurderer evaluator, at det *ikke* er muligt at foretage en analyse af betydningen af hypoteserne koblet til de enkelte typer af forsøg (jf. typologien), idet fideliteten vurderes at være lavere end forventet[32]. Eksempelvis er det vanskeligt entydigt at koble højere

[32] Fidelitet er et begreb, der betegner i hvilken grad forsøgene er implementeret i forhold til de oprindelige intentioner/den oprindelige ansøgning.

trivsel til type 2 projekter med brug af relationsmedarbejderen. Denne analyse vil i stedet blive foretaget for undervisningsassistentordningen som helhed.

I figuren nedenfor er præsenteret den oprindelige typologi og evaluators forslag til en ny kategorisering. Det bemærkes, at denne vurdering primært er baseret på de otte gennemførte casestudier.

Figur 8.1: Karakteristik af undervisningsassistentordningen – fra ansøgning til implementering[33]



Figuren illustrerer, at evaluator – baseret på den evaluering, der er gennemført – definerer *tre typer af forsøg*, der samlet set indkredser undervisningsassistentordningen, som den har været implementeret de seneste to skoleår. Det skal understreges, at der forekommer overlap i de enkelte forsøg, og derudover er det også sådan, at der har været forsøg, som vi ikke har kunnet placere i typerne 1-3 (fx i restkategorien 5, men da det netop er en restkategori, er de mindre interessante i et fremadrettet perspektiv). De tre typer af forsøg beskrives kort nedenfor.

Undervisningsassistenten som lærerassistent: I denne kategori fastholdes mange af elementerne fra den oprindelige typologi. Undervisningsassistentens indsats er først og fremmest målrettet *læreren*, således at læreren understøttes og dermed kan fokusere på undervisningen (kerneydelsen). Selv om opgaveporteføljen kan være mangfoldig, så ligger hovedvægten på varetagelse af praktiske opgaver, fx klargøring af it-udstyr, undervisningsmaterialer mv. Der er en meget klar arbejdsdeling med læreren, som den der leder og fordeler assistentens arbejde. Assistentens indsats kan bedst beskrives som "en hjælpende hånd", der bidrager til fleksibilitet i klassen og på skolen. Modellen er inspireret af finske erfaringer.

Evaluators overvejelser om assistentens baggrund[34]*:* Det kan være en yngre assistent, og det er ikke nødvendigvis et krav, at assistenten har pædagogisk og/eller undervisningserfaring. De per-

[33] De forsøg, der var genstand for casestudier, var oprindeligt fordelt på alle typer af forsøg. Det viste sig dog i forbindelse med casestudiet for type 4 (Nyborg), at dette forsøg reelt ikke havde ansat lærerstuderende som undervisningsassistenter. Derfor er dette forsøg i den nye typologi placeret i type 2.

[34] "Overvejelser" skal her forstås som evaluators refleksioner baseret på det samlede datagrundlag for evalueringen.

sonlige kompetencer i forhold til at arbejde med børn/elever er dog afgørende også i denne kategori.

Undervisningsassistenten som relationsmedarbejder: Denne kategori kombinerer relationsmedarbejderen og assistenten med specialpædagogisk fokus. Det har vist sig, at relativt få projekter har det "rene" specialpædagogiske fokus – muligvis fordi assistenten dermed kommer for tæt på andre aktørers indsatser, fx AKT-medarbejdere, lærere med specialpædagogisk fokus, PPR mv. Derfor har vi flere steder en kombination af relationsarbejde og opgaver med specialpædagogisk tilsnit. Samlet set har denne kategori dog relationer, trivsel og omsorg som omdrejningspunkter for assistentens opgaver. Assistenten vil her i højere grad end ovenfor have "egne" opgaver målrettet trivselsproblematikker, fx særlige indsatser i forhold til enkelte eller grupper af elever. Tilsvarende vil assistenten har mange samspilsflader med andre end læreren, herunder forældre, ressourcepersoner på skolen mv. Assistenten vil have få eller ingen praktiske opgaver. Indsatsen vil i denne kategori være målrettet *eleverne*, og kernen i arbejdet er at skabe de bedste forudsætninger for læring og dermed rammen for lærernes undervisning.

Evaluators overvejelser om assistentens baggrund: Det vil ofte være en assistent med noget livserfaring, og det kan være hensigtsmæssig med en formel pædagogisk baggrund og/eller pædagogisk erfaring fra andre sammenhænge. Efteruddannelse inden for konfliktløsning og lignende er en fordel.

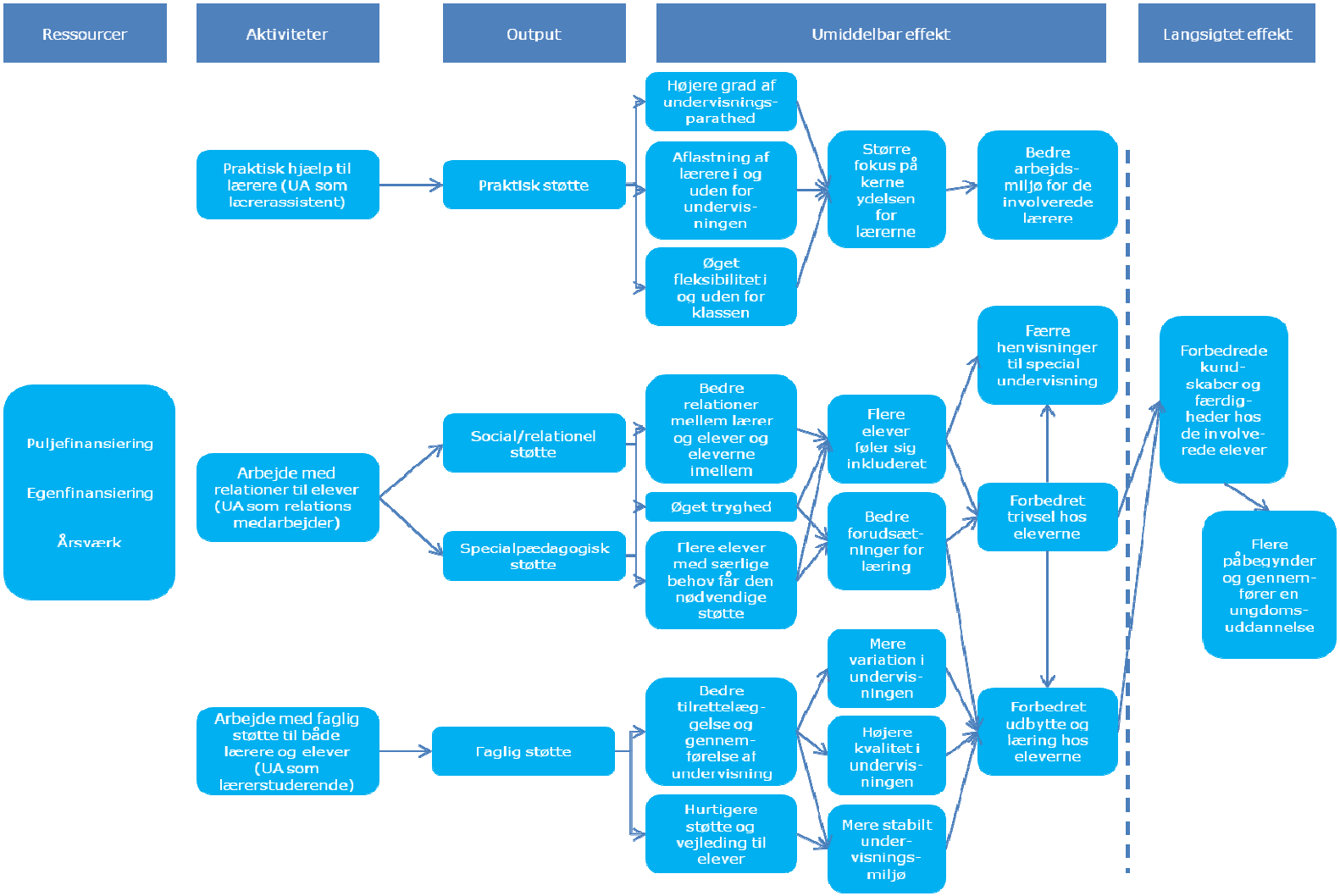
Undervisningsassistenter som lærerstuderende: Denne kategori er baseret på få forsøg under undervisningsassistentordningen, men er alligevel medtaget til fremadrettet inspiration. Undervisningsassistenten er i denne kategori en lærerstuderende. Formålet med denne model er både at understøtte lærer og elever, men tilsvarende at styrke uddannelsen som lærer. Opgavevaretagelsen kan også her være mangfoldig, men det er kendetegnende, at opgaverne i langt højere grad handler om faglig/didaktisk støtte og undervisningsrelaterede opgaver[35].

Evaluators overvejelser om assistentens baggrund: En lærerstuderende.

Evaluators bud på en forandringsteori for den nye typologi er indsat i figuren nedenfor.

[35] I selvstændig følgeforskning gennemført som led i forsøget i Gentofte Kommune slås det fast, at "en trainee er en lærerfagligt kvalificeret ekstra person i et lærerteam (s. 12), og "til forskel fra undervisningsassistenter eller støttepædagoger kan trainee'er undervise" (s. 77). Se Birgitte Elle og John Gulløv: *Trainee i Gentofte Kommune*, UCC og RUC, 2010.

Figur 8.2: Forandringsteori(er) for forskellige typer af undervisningsassistentordninger



Evalueringen indeholder en omfattende kortlægning og vurdering af de opgaver, som undervisningsassistenterne har varetaget i forsøgene med undervisningsassistenter (jf. kapitel 5). Den reviderede typologi ovenfor er en konsekvens af denne kortlægning. I type 1 (UA som lærerassistent) er praktiske opgaver målrettet læreren typiske; i type 2 (UA som relationsmedarbejder) er omsorgs- og relationsopgaver målrettet eleverne udbredte; og i type 3 (UA som lærerstuderende) fylder faglige, didaktiske og undervisningsrelaterede opgaver mest. Den nye typologi kan anvendes i kommuners og skolers fremtidige overvejelser om, hvordan eventuelle ordninger med undervisningsassistenter designes. Kommuner og skoler kan dermed lade sig inspirere af særlige typer af forsøg i forhold til de opgaver, som man ønsker, at assistenter skal varetage, men også typer af effekter, som vil være mest sandsynlige afhængig af valg af model.

8.2 Hvilke effekter dokumenterer evalueringen?

Evalueringen har undersøgt undervisningsassistentordningens effekter i forhold til to delmål, dels betydningen af undervisningsassistenter for særligt svage og udsatte elevers trivsel og læring, dels betydningen for de involverede læreres opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. Derudover har det været et delmål at vurdere effekten målt på antallet af henvisninger til specialundervisning. Nedenstående konklusioner er samtidig en refleksion af de hypoteser, som har været formuleret i relation til effekter.

Effekter på elevniveau

Der skelnes i evalueringen mellem effekter relateret til trivsel på den ene side og læring/fagligt udbytte på den anden. Velvidende at de to forhold hænger sammen, har det givet god mening at adskille dem i dataindsamlingen.

For så vidt angår **trivsel**, viser evalueringen på tværs af datakilder, at forsøg med undervisningsassistenter bidrager til øget trivsel i folkeskolen. Såvel tidsseriestudier som casestudier sandsynliggør, at den mest markante effekt skal findes hos de mest udsatte elever, hvorimod effekten for elevgruppen som helhed er mere begrænset. Af de elever, der har deltaget i evalueringens tidsseriestudie, viser de mest udsatte elever således en markant positiv udvikling i deres gennemsnitlige trivselsscore (på en skala fra 0-40 en stigning fra 22 til knap 29). Generelt oplever langt færre af de mest udsatte elever trivselsrelaterede problemer i slutningen af forsøgene.

Casestudierne bekræfter ovenstående konklusion, men tegner samtidig et lidt mere nuanceret billede. Hvor opmærksomheden hos undervisningsassistenterne i mange forsøg har været på enkelte eller grupper af elever (typisk elever med faglige problemer eller trivselsproblematikker), så peges der også på, at indsatsen kommer de samlede elevgrupper (typisk klasser) til gode. Evaluator vurderer på den baggrund, at en direkte effekt af ordningen er et markant trivselsløft blandt de mest udsatte elever, hvorimod effekten på eleverne som helhed er mere begrænset og indirekte[36]. Hermed bekræfter evaluator hypoteserne om, at undervisningsassistenter understøtter et bedre undervisningsmiljø, samt at de bidrager til bedre trivsel (særligt for de svageste). Det bemærkes videre, at størstedelen af forsøgene (baseret på ansøgninger) har haft fokus på netop relationer og trivsel, og yderligere analyse af data viser da også, at oplevelsen af trivselsrelaterede effekter er større blandt de forsøg, hvor undervisningsassistenterne varetager opgaver vedrørende trivsel og personlig støtte. Ligeledes opleves det faglige udbytte som større blandt de undervisningsassistenter, der primært varetager faglige/undervisningsrelaterede opgaver (se nedenfor). Endelig opleves det faglige udbytte lavere blandt de undervisningsassistenter, der primært fokuserer på praktiske opgaver[37].

Elevernes **faglige udbytte** følger samme mønster som for trivsel. Evalueringen viser, at det også er blandt de fagligt svageste elever, at undervisningsassistentens indsats gør en forskel. Tidsseriestudierne viser således en markant udvikling for de 20 pct. fagligt svageste elever (fra en gennemsnitlig læringsscore på 22,5 til godt 29). Data fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at det faglige niveau for eleverne som helhed i et vist omfang vurderes at være forøget (særligt oplevet af undervisningsassistenterne), men kvalitative data viser samtidig, at det er vanskelige-

[36] Denne konklusion udelukker ikke, at undervisningsassistenter kan have en positiv effekt for de stærkeste elever, men denne elevgruppe har typisk ikke været i fokus

[37] Baseret på analyse af spørgeskemadata blandt undervisningsassistenter.

re at pege på direkte effekter på det faglige niveau for eleverne generelt. I den sammenhæng spiller både indsatsens omfang og tid (hvor hurtigt kan en effekt ses) en rolle. Med reference til at de fleste forsøg har fokus på trivselsrelaterede indsatser, konkluderer evaluator, at forsøgene i højere grad har bidraget til at *skabe forudsætninger* for et bedre undervisningsmiljø og dermed bedre fagligt udbytte end direkte at påvirke det faglige niveau (se også nedenfor under effekter på lærerniveau). Dermed kan evaluator bekræfte hypotesen om, at undervisningsassistenter skaber forudsætninger for et bedre fagligt udbytte (særligt blandt de svageste).

Effekter i forhold til specialundervisning
Via data indhentet på skoleniveau er det undersøgt, om undervisningsassistentordningen har bidraget til at reducere antallet af elever, der henvises til specialundervisning. Grundet forskellig registreringspraksis på området har det været vanskeligt at indsamle sikre data. De data, der er indhentet fra skolerne, kan ikke dokumentere en mærkbar udvikling i antallet af henvisninger. Flere interviewpersoner i casestudierne har i den sammenhæng peget på, at det er vanskeligt at registrere en effekt efter så kort tid. Hvis man spørger til skoleledernes *skøn*, vurderer mellem en femtedel og en fjerdedel af skolelederne, at forsøget i nogen grad har bidraget til at reducere antallet af henvisninger til specialundervisning. Dette tyder på et potentiale, som også er bekræftet via flere casestudier, hvor evaluator har set flere eksempler på elever i risikozonen, der via indsatsen fra undervisningsassistenten er fastholdt i normalundervisningen. Samlet kan evalueringen ikke dokumentere en kvantitativ effekt på skoleniveau, men vurderingen blandt flere aktører i forsøgene er, at undervisningsassistenter har en effekt eller i hvert fald et fremtidigt potentiale i forhold til øget inklusion. Evalueringen kan imidlertid ikke umiddelbart bekræfte hypotesen om, at undervisningsassistenter betyder færre henvisninger til specialundervisning.

Effekter på lærerniveau
Effekter på lærerniveau handler om undervisningsassistenternes betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. Evalueringen viser, at langt de fleste af undervisningsassistenterne har haft til opgave at støtte læreren i at håndtere uro og konflikter i undervisningen. Effekten af denne funktion kommer til udtryk ved, at den mest markante effekt på lærernes opgavevaretagelse er, at lærerne får bedre muligheder for at fokusere på kerneydelsen, dvs. undervisning. Dette skal bl.a. ses i lyset af, at mange ansøgninger har haft dette som mål. Derudover kan der også registreres en positiv betydning i forhold til, at undervisningsassistenter bidrager til at undgå, at ventetid får negative konsekvenser i undervisningen (også kendt fra Finland). I relation til arbejdsmiljø viser evalueringen, at halvdelen af lærerne i høj grad mener, at assistenterne har gjort arbejdet som lærer lettere. En betydning ses også i forhold til at reducere stress og øge arbejdsglæden, men effekten er her mere begrænset. Resultaterne er dog ikke så enslydende, at det kan konkluderes, at undervisningsassistenter er løsningen på de udfordringer, som eksisterer i forhold til lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. Evalueringen bekræfter i udpræget grad hypotesen om, at assistenten sikrer, at læreren kan koncentrere sig om kerneydelsen. I forhold til at forbedre lærernes arbejdsmiljø, er billedet mere blandet, og hypotesen holder ikke fuldt ud i praksis.

8.3 Hvilke organisatoriske og implementeringsmæssige faktorer er betydningsfulde?

Det har derudover været en væsentlig del af evalueringen at afdække organisatoriske og implementeringsmæssige forhold ved forsøgene. Disse forhold er analyseret i kapitel 4 og 5. Nedenfor foretager evaluator en samlet vurdering af *betydningen* af organisering og implementering for de effekter, som er registreret i forsøgene. Vurderingen tager udgangspunkt i en analyse af de hypoteser, som har vist sig mest betydningsfulde – enten i positiv (som fremmende for effekter) eller negativ retning (som hæmmende for effekter).

Ansættelse af undervisningsassistenter med stærke personlige kompetencer giver større effekt
Flere datakilder viser, at undervisningsassistenternes personlige kompetencer er afgørende for undervisningsassistenternes indsats og effekt. Det gælder både spørgeskemaundersøgelserne og casestudierne. I forhold til sidstnævnte har både interviews og observationer vist, at de assistenter, der bringer stærke personlige kompetencer i spil, har langt større gennemslagskraft og dermed effekt. De personlige kompetencer, som mange af skolerne har lagt vægt på i ansættelsen af undervisningsassistenter, dækker i mange tilfælde over erfaringer med at arbejde med børn samt et særligt engagement i forhold til både praktiske og sociale arbejdsområder. Det betyder, at disse undervisningsassistenter ofte har en evne til at indgå i et godt samspil med eleverne og

støtte deres faglige og sociale udvikling[38]. Yderligere viser kørsler i datamaterialet, at de forsøg, hvor de personlige kompetencer har været prioriteret i ansættelsen, giver en større effekt særligt på trivsel. Generelt er det evaluators vurdering, at undervisningsassistenternes personlige kompetencer har meget stor betydning for de opgaver, som ligger i kernen af arbejdet som assistent (trivsel, konflikthåndtering, omsorg, vejledning og relationer generelt). Forskning om undervisningsassistenter understøtter denne konklusion.

Flere undervisningsassistenter på én skole giver større effekt
Antagelsen har været, at flere assistenter vil give et fagligt fællesskab blandt assistenterne og dermed en stærkere praksis på skolen. Evalueringen har ikke entydige data på dette punkt, men der kan registreres en mindre stigning i effekten på fagligt udbytte (målt som læringsscorer i tidsseriestudierne) på de skoler med flere undervisningsassistenter. Evaluator vurderer dog, at data er for spinkle til at konkludere entydigt på dette punkt. Internationale erfaringer er heller ikke entydige her, idet man også kan komme i en situation, hvor der er for mange assistenter på en skole (i forhold til lærerne).

En aktiv kommunal rolle i forsøget er væsentlig for planlægning, videndeling og forankring
Hypotesen er ikke direkte koblet til eleveffekter i forsøgene, og umiddelbart kan årsagssammenhængen mellem en kommunal rolle og effekt på elevniveau også synes vanskelig at etablere. Kørsler i datamaterialet peger imidlertid på, at en meget høj grad af kommunal involvering er forbundet med større sandsynlighed for videreførelse og forankring. De øvrige datakilder er ikke entydige på dette punkt, ligesom internationale erfaringer og forskning ikke siger noget klart. Generelt konstaterer evaluator, at den kommunale involvering ikke må undervurderes. Ikke så meget i forhold til effekten i skolens praksis, men mere i forhold til en helhedsorienteret stillingtagen til, om – og i givet fald hvordan – undervisningsassistenter kan fungere som redskab til at bidrage til løsningen af væsentlige problemstillinger i folkeskolen. Her tænkes særligt på inklusion, rummelighed og begrænsning af segregering af elever til specialpædagogiske tilbud. Sidstnævnte konklusion bygger særligt på udvalgte casestudier, hvor kommunal involvering har bidraget til meget positive forsøg.

Skoleledelsens rolle og klare retningslinjer for undervisningsassistentens arbejde
Skoleledelsens betydning for undervisningsassistenternes forudsætninger for at skabe positive erfaringer (og effekt) er undersøgt i evalueringen. Baseret primært på de kvalitative data er det evaluators vurdering, at skoleledelsens rolle er særdeles væsentlig i forhold til dels at opnå en hensigtsmæssig integration af undervisningsassistenterne i skolens praksis, dels en egentlig gennemslagskraft for lærere og elever. Denne konklusion understøttes af forskning i brug af undervisningsassistenter i Finland. Casestudierne viser stor variation, men netop i de forsøg, hvor skoleledelsen var tydelig, rammesættende og besluttende (hvor anvendes assistenten bedst?), synes effekten også størst. Omvendt er der for stor risiko for, at indsatsen bliver ad hoc-præget og løsrevet, hvis alt ansvar overlades til den enkelte lærer. Datakørsler viser da også, at de assistenter, der typisk kendetegner deres opgavevaretagelse som akut/ad hoc er helt klart mindre tilfredse, end de for hvem indsatsen primært er fastlagt/planlagt. Generelt peger evalueringen (flere datakilder) også på, at klare og tydelige retningslinjer – herunder en klar ansvars- og rollefordeling mellem lærere og assistenter – er afgørende. Evaluator konkluderer på ovenstående baggrund, at skoleledelsens rolle er væsentligt, samt at opbakning og rammesættende ledelse bidrager positivt til undervisningsassistentens virke.

Giver undervisningsassistenter med formel uddannelse på det pædagogiske område bedre opgavevaretagelse (og dermed større effekt)?
Evalueringen viser, at den hyppigste uddannelsesbaggrund er en professionsbacheloruddannelse, og en del af disse har en pædagoguddannelse. Dertil kommer, at halvdelen af alle har en eller anden form for pædagogisk erfaring med fra tidligere. Yderligere analyser viser, at undervisningsassistenternes pædagogiske erfaringer har nogen indflydelse på deres oplevede effekt af forsøgene. Skoleledere, der vægtede pædagogiske erfaringer i ansættelsen af undervisningsassi-

[38] Evaluator har ved klasserumsobservationer gjort brug af den norske forsker Hundeides såkaldte samspilstemaer til at foretage strukturerede observationer af undervisningsassistenternes praksis. Jf. Hundeide, K. (2004): Relationsarbejde i institution og skole. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

stenter, er dog mindre tilfredse med opvaretagelsen end skoleledere, der vægtede andre kompetencer.

Casestudierne har ikke skabt grundlag for at kunne bekræfte hypotesen om, at en formel baggrund på det pædagogiske område er at foretrække. En formel pædagogisk baggrund er ikke nødvendigvis afgørende i forhold til at virke kompetent som undervisningsassistent. Derimod kan det konkluderes, at *reelle* pædagogiske kompetencer – koblet med stærke personlige kompetencer – sikrer hensigtsmæssig opgavevaretagelse.

Kørsler i datamaterialet afslører, at der generelt er lavere tilfredshed med undervisningsassistenternes indsats blandt de skoleledere, der har lagt vægt på pædagogiske kompetencer ved ansættelsen. Tilsvarende er de mindre tilfredse med samarbejdet med undervisningsassistenter.

Fra de internationale erfaringer er der ikke noget, der tyder på, at en formel pædagogisk baggrund er en forudsætning. I Finland har assistenterne mange baggrunde, men gennemfører som tidligere nævnt en fælles 1-årig uddannelse.

Hvilken betydning har lærer-assistent-relationen for registrerede effekter?
Betydningen af samarbejdet mellem lærer og undervisningsassistent synes umiddelbart at være en vigtig faktor for at opnå succes med brug af undervisningsassistenter. De kvantitative data (spørgeskemaundersøgelser og tidsseriestudier) er ikke entydige. Derfor er det primært kvalitative data, der kan anvendes til at belyse dette forhold. Casestudierne sandsynliggør, at stærke samarbejdsrelationer mellem lærere og assistenter (herunder lærernes vilje til samarbejde) er en helt grundlæggende præmis for at opnå et udbytte for lærere og elever. Konklusionen kan synes indlysende, men evaluator er også stødt på forsøg, hvor samarbejdsrelationerne ikke har været gunstige, og hvor effekten følgelig har været meget begrænset. I forhold til dette punkt er det også muligt at støtte sig til forskning om brug af undervisningsassistenter i både Finland og Storbritannien[39].

8.4 Samlet vurdering af målopfyldelse

Projekt Skoleudvikling har været et af de seneste års mest markante udviklingsinitiativer på folkeskoleområdet, hvis man tager højde for økonomisk omfang og antal involverede kommuner og skoler. Undervisningsassistentordningen har været det største indsatsområde under Projekt Skoleudvikling.

Evalueringen har dokumenteret, at der er støttet en lang række perspektivrige forsøg, og der er igennem to skoleår indhentet væsentlige erfaringer (både fordele og ulemper), der dels kan anvendes til at vurdere målopfyldelsen for ordningen generelt, dels kan bringes i spil i andre kommuner og på andre skoler, der ønsker at gøre brug af undervisningsassistenter i de kommende år.

Det er samlet set evaluators vurdering, at målopfyldelsen for undervisningsassistentordningen har været høj. Den samlede vurdering er baseret på en vurdering af evalueringens tre delmål, jf. nedenfor.

For så vidt angår evalueringens **delmål 1** (betydningen af undervisningsassistenter og særligt tilrettelagte lektiehjælpstilbud som støtte for fagligt svage og udsatte elever), er det evaluators vurdering, at forsøg med undervisningsassistenter har haft en positiv effekt på såvel trivsel som fagligt udbytte hos særligt de fagligt svageste og trivselsmæssigt mest udsatte elever. Flere datakilder (tidsseriestudier, spørgeskemaundersøgelser og casestudier) understøtter denne konklusion. Det bemærkes imidlertid, at lektiehjælp som selvstændig aktivitet ikke er udbredt under ordningen. Evalueringen kan ikke påvise en kvantitativ effekt i forhold til, at færre henvises til specialundervisning som direkte følge af ordningen, men andre datakilder peger på, at undervisningsassistenter synes at være et initiativ, der bidrager til øget inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning.

[39] Se fx EPPI Centre: *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*, University of London, 2009.

Evalueringens **delmål 2** omhandler assistenternes opgavevaretagelse, herunder om assistenterne har formået at varetage disse hensigtsmæssigt. Evalueringen dokumenterer stor variation i assistenternes opgavevaretagelse fra praktisk orienterede assistenter over assistenter med fokus på relationer og trivsel til assistenter med (med)ansvar for undervisningsrelaterede opgaver. Der er således indhentet omfattende erfaringer med forskellige roller, opgaver og funktioner for undervisningsassistenter i folkeskolen, og det bemærkes samtidig, at tilfredsheden med indsatsen har været oplevet som meget høj af alle involverede aktører. Evaluator konkluderer, at undervisningsassistenterne generelt har været i stand til at varetage den brede portefølje af opgaver (fra praktiske over relationelle til fagligt orienterede opgaver), men også at en række organisatoriske forhold skal være på plads for, at dette kan ske. Som det vil fremgå nedenfor, er de rette personlige kompetencer afgørende for, at assistenterne kan varetage deres opgaver hensigtsmæssigt. Sammenfattende har evalueringen vist, at undervisningsassistenterne har været i stand til at varetage mange forskellige former for opgaver, men det fremstår samtidig, at der er indhentet flest erfaringer med varetagelse af relationelle og trivselsrelaterede opgaver (jf. type 2-forsøg i typologien).

Endelig viser evalueringen i forhold til **delmål 3** (undervisningsassistenternes betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø), at forsøgene generelt har haft positiv betydning for lærernes opgavevaretagelse, og at denne betydning er særlig udtalt derved, at lærerne får mulighed for at fokusere på deres kerneopgave, dvs. undervisningen. Undervisningsassistenterne har derudover bidraget positivt til lærernes arbejdsmiljø, fx ved at halvdelen af lærerne angiver, at arbejdet som lærer er blevet lettere. Effekten målt på øget arbejdsglæde og reduktion af stress er mere begrænset.

Evalueringen har undervejs opsamlet en række **opmærksomhedspunkter** og **læresætninger**, der kan anvendes af andre kommuner og skoler ved fremtidige initiativer med undervisningsassistenter. Disse forhold er samlet i evaluators inspirationshæfte, der er tilgængeligt via Projekt Skoleudviklings hjemmeside.

BILAG 1: METODEBESKRIVELSE

Evalueringen af forsøg med undervisningsassistenter baserer sig på følgende dokumentation, der er indsamlet i perioden april 2010 til juni 2011:

- Sagsgennemgang (ansøgningsmateriale, budgetter og egenevalueringer)
- Spørgeskemaundersøgelse (blandt skoleledere, undervisningsassistenter og lærere)
- Tidsseriestudie
- Registerstatistik om specialundervisning
- Casestudier
- Komparativt studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland (suppleret sekundært af Norge og Storbritannien)

Med undtagelse af det komparative studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland er de beskrevne dataindsamlingsaktiviteter gennemført i både 1. og 2. forsøgsrunde. På grund af evalueringens tidsmæssige placering i forhold til 1. forsøgsrunde er der dog for nogle af aktiviteterne forskel på omfang og gennemførelse i henholdsvis 1. og 2. forsøgsrunde. I de tilfælde hvor der er forskel, beskrives det i det følgende.

Med henblik på at skabe overblik over hvilke datakilder, der belyser hvilke undersøgelsestemaer, har Rambøll udarbejdet nedenstående tabel. Som det fremgår af rapporten har vi i analysen lagt vægt på at datatriangulere, da dette bidrager til at forstærke og/eller nuancere analyser og konklusioner. Nedenstående tabel viser, at der i høj grad har været mulighed for datatriangulering, eftersom de fleste undersøgelsestemaer belyses gennem flere datakilder.

Tabel 1: Oversigt over evalueringens temaer og datakilder

Delmål	Tema	Sagsgennemgang	Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere	Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere	Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisningsassistenter	Tidsseriestudie	Registerstatistik om specialunder-visning	Casestudier	Komparativt studie af undervis-ningsassistentordninger i Danmark, Finland, Norge og Storbritannien	Forsøgenes egenevalueringer
1	Elevernes faglige udbytte og læring		x	x	x	x		x	(x)	
	Elevernes trivsel		x	x	x	x		x	(x)	
	Henvisninger til specialundervisning		x				x	(x)	(x)	
2	Forsøgets organisering	(x)	x					x		(x)
	Forsøgets økonomi	(x)	x					x		
	Undervisningsassistentens opgaver og funktioner	(x)	x	x	x			x	(x)	(x)
3	Lærernes arbejdsmiljø		x	x				x	(x)	
Øvrige temaer	Andre effekter		x	x	x			x		
	Forsøgets implementering		x	x	x			x		
	Organisatoriske forhold		x	x	x			x		

I det følgende beskriver vi dataindsamlingsaktiviteterne enkeltvist. Mere konkret beskriver vi formål og fremgangsmåde med den enkelte aktivitet, ligesom vi afslutningsvist vurderer datakvaliteten.

Evalueringsdesign

Kombination af effekt- og virkningsevaluering

Evalueringstilgangen har sit videnskabsteoretiske fundament i den realistiske tradition[40]. Den realistiske tilgang har fokus på *systematisk* at undersøge, hvad der virker for hvem i hvilke sammenhænge. Opgørelse af effekter og resultater skal med denne tilgang vurderes ud fra de *kontekster*, som en indsats er gennemført under, herunder de antagelser som ligger til grund for, at indsatsen skal føre til bestemte resultater. Med afsæt heri har evaluator designet evalueringen, så den omfatter to typer af evalueringer – en *effektevaluering* og en *virkningsevaluering*.

Effektevalueringen bidrager især med viden om, hvorvidt der er en kausal sammenhæng mellem undervisningsassistentordningen og de involverede elevers trivsel, udbytte og læring, herunder udvikling i antallet af henvisninger til specialundervisning (delmål 1). Effektevalueringen bidrager dog ydermere til at belyse undervisningsassistentordningens betydning for de involverede læreres arbejdsmiljø (delmål 3).

Virkningsevalueringen bidrager til at belyse hvilke faktorer i organisering og implementering, der har været drivkræfter eller barrierer for de observerede effekter. Gennem virkningsevalueringen har vi systematisk testet de hypoteser, der forventes at have betydning for sammenhængen mellem organisering og implementering på den ene side og effekt på den anden side. Til brug herfor er der udarbejdet en forandringsteori for undervisningsassistentordningen som helhed og for de forskellige typer af forsøg (brugen af forandringsteorier beskrives nærmere nedenfor). Forandringsteorien bidrager til udvikling og visualisering af hypoteserne.

[40] Se Pawson & Tilley. "Realistic Evaluation" (Sage, 1997).

Styrken ved at kombinere effektevaluering og virkningsevaluering er, at sidstnævnte medvirker til, at de effekter, der registreres, ikke udelukkende anskues som linære resultater af en given indsats, men skaber grundlag for en nuanceret forståelse af, *hvorfor* effekterne er opnået og hvilke *faktorer,* der har haft betydning herfor. Virkningsevalueringen bidrager således til at sandsynliggøre, hvorvidt de dokumenterede effekter kan tilskrives forsøgene. Det er Rambølls vurdering, at kombinationen af de to evalueringstilgange styrker den samlede evaluerings udsagnskraft.

Evalueringen har været opdelt i en *hypotesegenererende* fase og en *hypoteseafprøvende* fase. Hypoteserne er udviklet i den hypotesegenererende fase på baggrund af eksisterende forskning og dataindsamlingsaktiviteterne gennemført i 1. forsøgsrunde. Fokus i den hypoteseafprøvende fase er at afprøve forandringsteorien, herunder at teste de udviklede hypoteser med henblik på at opnå viden om på hvilken måde, for hvem og under hvilke vilkår indsatsen virker.

Typologi, forandringsteorier og hypoteser
Typologi, forandringsteorier og hypoteser udgør centrale elementer i den valgte evalueringstilgang.

Typologien er udviklet i evalueringens opstartsfase på baggrund af indledende desk research og tilpasset på baggrund af analyse af den indsamlede data. Undervisningsassistentens opgaver og funktioner har fungeret som definerende faktor. Dog har vi valgt at definere en af typerne på baggrund af undervisningsassistentens uddannelsesbaggrund. Enkelte forsøg har valgt at ansætte lærerstuderende som undervisningsassistenter, og ud fra en betragtning om, at det er relevant for nærværende evaluering at undersøge, hvorvidt disse forsøg indebærer en særlig type opgavevaretagelse, udgør forsøg med lærerstuderende som undervisningsassistenter en af typerne i typologien. Den analytiske typologi fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 2: Typologi over forsøg med undervisningsassistenter

1. Undervisningsassistenten som lærerassistent	Undervisningsassistenten er først og fremmest en fleksibel, praktisk assistent for læreren, således at læreren kan fokusere på undervisningen (kerneydelsen). Hovedvægten er på varetagelse af praktiske opgaver, fx klargøring af it-udstyr, undervisningsmaterialer mv. Derudover deltager assistenten også i elevrettede aktiviteter, såsom vejledning af elever i klassen, aktiviteter i frikvarterne, lektiehjælp/-caféer, ekskursioner og lign. Assistentens indsats kan bedst beskrives som "en hjælpende hånd", der bidrager til fleksibilitet i klassen og på skolen. Modellen er inspireret af finske erfaringer.
2. Undervisningsassistenten som "relationsmedarbejder"	Undervisningsassistenten er også her en fleksibel medarbejder, men har ingen (eller meget få) praktiske opgaver i dagligdagen. Assistenten anvendes overvejende i forhold til relationsarbejde mellem elever, mellem elever og lærer og i skole-hjem-samarbejdet. Assistentens indsats kan både være målrettet udvalgte elever (fx udadreagerende elever) og hele klasser/hold i forhold til at skabe gode relationer. Relationsarbejdet kan eksempelvis bestå i at håndtere konflikter eleverne imellem. Kernen i arbejdet er at skabe de bedste forudsætninger for læring og dermed rammen for lærernes undervisning.
3. Undervisningsassistenten med specialpædagogisk fokus	Undervisningsassistenten har her fokus på elever eller elevgrupper med specifikke specialpædagogiske problemstillinger, fx "diagnoser".
4. Lærerstuderende som undervisningsassistenter	Undervisningsassistenter er i denne typologi lærerstuderende, og målet med forsøget er ikke kun elevrettet (bedre trivsel, bedre faglighed mv.), men også – som en sideeffekt – at styrke uddannelsen for lærerstuderende samt bidrage til, at flere gennemfører læreruddannelsen. Forsøgene er endvidere kendetegnet ved, at assistenterne i højere grad giver og modtager sparring med læreren af faglig/undervisningsmæssig karakter.
5. Diverse	Øvrige forsøg, der ikke passer ind i ovenstående.

Typologiens analytiske karakter betyder, at der kan være overlap mellem de fem forskellige typer af forsøg. I udvikling af typologien er der lagt vægt på undervisningsassistentens *primære* opgavevaretagelse, hvilket betyder at der kan være opgaver og funktioner, der foretages af undervis-

ningsassistenter i flere typer forsøg. Fx kan der være forsøg, hvor en assistent både varetager opgaver af praktisk karakter (type 1) og fungerer som relationsmedarbejder (type 2). Tilsvarende er eksempelvis lektiehjælp en funktion, som vi har set både type 1 og type 2-forsøg.

Som beskrevet ovenfor er arbejdet med forandringsteorier en central del af den valgte evalueringstilgang. Evaluator har udarbejdet en forandringsteori for den samlede undervisningsassistentordning. Forandringsteorien skal tydeliggøre antagelserne om de kausale relationer mellem aktiviteter, resultater og effekter, som forsøg med undervisningsassistenter tager afsæt i. Forandringsteorien er udviklet i evalueringens opstartsfase, men er tilpasset på baggrund af den viden, som er indsamlet gennem spørgeskemaundersøgelser og casestudier.

Der er udarbejdet en overordnet forandringsteori for det samlede forsøg med undervisningsassistenter og for de enkelte typer af forsøg (jf. typologien ovenfor). Forandringsteorierne findes i bilag 2.

Hvis man læser forandringsteorien fra højre mod venstre fremgår det, at målsætningen for forsøg med undervisningsassistenter på langt sigt er, at flere påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse. Antagelsen er, at forsøget kan bidrage til at forbedre elevernes kundskaber og færdigheder, hvilket er en forudsætning for at nå det langsigtede mål. Hvorvidt forsøget bidrager til, at eleverne opnår disse to langsigtede målsætninger, indgår ikke i nærværende evaluering, hvilket i figuren er markeret med en stiplet linje.

Der er opstillet tre delmål for forsøg med undervisningsassistenter; at færre henvises til specialundervisning; at trivsel, udbytte og læring forbedres for de involverede elever; samt at arbejdsmiljøet for de involverede lærere forbedres. Forandringsteorien illustrerer, at forudsætningen for at opnå de tre delmål er, at der opnås en række umiddelbare effekter for både elever, selve undervisningen, herunder undervisningsmiljøet og for læreren. Disse er, at der er mere variation og højere kvalitet i undervisningen, at lærerne kan fokusere på kerneydelsen, at flere elever føler sig inkluderet, at der skabes bedre forudsætninger for læring samt at undervisningsmiljøet forbedres. Dette skal ske ved at sikre højere undervisningsparathed blandt eleverne, hurtigere støtte og hjælp til eleverne, øget fleksibilitet og bedre tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Ydermere skal der skabes bedre relationer både mellem elever og lærer og eleverne imellem, ligesom elever med særlig behov skal have den nødvendige støtte.

Undervisningsassistentens arbejde kan variere i forhold til typer af opgaver og fokusområder (jf. den analytiske typologi), og som følge deraf kan effekten af indsatsen variere. Typologien består af fem typer af forsøg, hvoraf fire er indeholdt i forandringsteorien. Den femte type ("diverse") er udeladt, da denne indeholder forsøg, der falder uden for de øvrige fire typer, og som det derfor heller ikke er hensigtsmæssigt at lade indgå i ovenstående figur.

Hypoteserne er formuleret på baggrund af forandringsteorierne. Der er således udviklet overordnede hypoteser, der er gældende for forsøget som helhed, men også specifikke hypoteser der er inspireret af de fem typer af forsøg. Nedenfor fremgår den samlede oversigt over hypoteserne. Hypoteserne er inddelt efter, om de knytter sig til effekt, organisering eller implementering.

Tabel 3: Oversigt over hovedhypoteser fordelt på effekt, organisering og implementering

Effekt	Organisering	Implementering
• Undervisningsassistenter betyder færre henvisninger til specialundervisning • Undervisningsassistenter understøtter et bedre undervisningsmiljø (mere ro i klassen, færre konflikter, afbrydelser) • Undervisningsassistenter skaber forudsætninger for et bedre fagligt udbytte hos eleverne (særligt de svageste elever) • Undervisningsassistenter bidrager til bedre trivsel blandt eleverne (særligt blandt de svageste) • Undervisningsassistenter bidrager til, at lærerne kan koncentrere sig om kerneydelsen • Undervisningsassistenter forbedrer lærernes arbejdsmiljø og arbejdsglæde • Undervisningsassistenter bidrager til et forbedret skole-hjem-samarbejde • Undervisningsassistenter bidrager til øget fleksibilitet på skolen • Undervisningsassistenter bidrager til rekruttering af studerende til læreruddannelsen	• Ansættelse af undervisningsassistenter med stærke personlige kompetencer giver større effekt • Flere undervisningsassistenter på én skole giver større effekt • En aktiv kommunal rolle i forsøget er væsentligt for planlægning, videndeling og forankring af forsøget • Ansættelse af undervisningsassistenter med formel uddannelse inden for det pædagogiske område skaber bedre grundlag for varetagelse af assistentens opgaver • Klare og tydelige procedurer for tilrettelæggelse af undervisningsassistenternes arbejde er væsentlige for undervisningsassistenternes opgavevaretagelse • Kompetenceudvikling af undervisningsassistenter har en væsentlig betydning for disses opgavevaretagelse (bredt set) • Skoleledelsens opbakning bidrager til undervisningsassistenternes virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer	• Tydelig og strategisk brug af undervisningsassistenterne fra skolelederens side er afgørende for undervisningsassistenternes virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer • Lærernes vilje til samarbejde er væsentlig for undervisningsassistenternes virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer • At lærerne afsætter tid til samarbejde er en forudsætning for, at undervisningsassistenterne varetager opgaverne hensigtsmæssigt • En klar exitstrategi – og implementering af denne – er en forudsætning for at opnå varige resultater

Datakvalitet
Evaluator vurderer, at datakvaliteten i nærværende evaluering samlet set er særdeles god. Evalueringen bygger på et omfattende datagrundlag og gør brug af såvel kvantitative som kvalitative data. Kombination af kvantitative og kvalitative data giver et solidt grundlag for datatriangulering, hvilket er et grundlæggende princip i tilgangen til evalueringen. Datatriangulering giver mulighed for at belyse evalueringens delmål og hypoteser gennem flere forskellige datakilder, hvilket øger evalueringens validitet.

Dataindsamlingsaktiviteter
Dataindsamlingsaktiviteterne og kvaliteten af de tilvejebragte data beskrives i det følgende for de enkelte datakilder i evalueringen.

Sagsgennemgang
Der er gennemført sagsgennemgang for samtlige forsøg i både 1. og 2. forsøgsrunde. Sagsgennemgangen har til formål at sikre en grundig indsigt i alle forsøg under ordningen og kortlægge alle relevante data til det indledende arbejde med typologi og hypoteser for undervisningsassistentordningen.

Fremgangsmåde
Konkret er sagsgennemgangen gennemført ved en granskning af ansøgningsmateriale samt beskrivelser på Projekt Skoleudviklings hjemmeside for hvert af forsøgene. Der er udarbejdet en matrice, der dokumenterer resultaterne af sagsgennemgangen. Sagsgennemgangen tager afsæt i

en forandringsteoretisk logik, hvor aktiviteter og målsætninger med det enkelte forsøg kortlægges. Konkret er hvert af forsøgene beskrevet på følgende dimensioner:

- Titel
- Målgruppe (klasse, trin etc.)
- Ressourcer (økonomi, uddannelsesbaggrund for undervisningsassistenterne)
- Aktiviteter/funktioner/opgaver
- Mål/forventede effekter (opdelt på output samt outcome på kort og langt sigt)
- Relevante hypoteser
- Placering i forhold til typologi

Overordnet set har sagsgennemgangen bidraget med viden om organisering og forventede resultater af de enkelte forsøg. Mere specifikt har sagsgennemgangen skabt et kvalificeret grundlag for udarbejdelse af en præcis og praksisnær typologi over typiske forsøg og hypoteser. Ydermere har sagsgennemgangen bidraget til at identificere relevante forsøg til casestudier.

Ved evalueringens afslutning er forsøgenes egenevalueringer (indsendt til Ministeriet for Børn og Undervisning) gennemgået.

Datakvalitet
Alle ansøgninger til forsøgene er gennemgået på systematisk vis ved brug af ovennævnte matrice, hvilket bidrager til at skabe et solidt vidensgrundlag. Evaluator vurderer på denne baggrund, at kvaliteten af de tilvejebragte data er god. Det skal dog understreges, at forsøgene beskriver intentionerne med det enkelte forsøg, og ikke hvordan forsøget reelt er organiseret og implementeret, ligesom det er de ønskede effekter, der er beskrevet. Af samme årsag er egenevalueringerne efterfølgende gennemgået.

Spørgeskemaundersøgelse
Der er gennemført spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, undervisningsassistenter og lærere i både 1. og 2. forsøgsrunde. Det primære formål med spørgeskemaundersøgelsen har været at tilvejebringe et dækkende billede af skolelederne, lærerne og undervisningsassistenternes oplevelse af, i *hvilken* grad og på *hvilken måde* undervisningsassistenterne har en effekt på elevers trivsel, udbytte og læring samt ordningens betydning for elevers henvisninger til specialundervisning.

Således har spørgeskemaundersøgelsen bidraget til at *forbinde og forklare* eventuelle sammenhænge mellem undervisningsassistenterne og elevernes udvikling. For at kunne forbinde og forklare disse sammenhænge har spørgeskemaundersøgelsen endvidere belyst forsøgenes organisering og implementering, side-effekter og kontekstforhold.

Endelig har spørgeskemaundersøgelsen afdækket den oplevede effekt af undervisningsassistenterne på lærernes arbejdsmiljø.

Spørgeskemaundersøgelsen bidrager således til at belyse alle delmål i evalueringen. Indholdsmæssigt har nogle dele af spørgeskemaet været det samme for alle tre målgrupper, mens andre dele af skemaet har varieret på tværs af de tre målgrupper.

Population
Alle skoler, der deltager i forsøg med undervisningsassistenter, har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelserne involverer tre populationer på disse skoler:

1. Skoleledere på samtlige skoler med forsøg med undervisningsassistenter
2. Lærere, der har været involveret i forsøg med undervisningsassistenter
3. Undervisningsassistenter.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en totalundersøgelse af samtlige personer i ovenstående kategorier.

Fremgangsmåde
Ved evalueringens opstart og ved påbegyndelse af dataindsamling for 2. forsøgsrunde har vi via e-mail fremsendt et informationsbrev til den ansvarlige for forsøget med undervisningsassistenter i de enkelte kommuner. Brevet har overordnet set informeret om formål med evalueringen og mere specifikt om de forestående dataindsamlingsaktiviteter.

Kontaktoplysninger på relevante respondenter er indsamlet via skolelederne på de involverede skoler. Skolelederen har modtaget en e-mail med link til elektronisk selvudfyldelse efter en fast skabelon.

Inden udsendelse af spørgeskemaerne er disse pilottestet på respondenter, der repræsenterer henholdsvis skoleledere, undervisningsassistenter og lærere.

Dataindsamlingen foregik i 1. forsøgsrunde i perioden 25. maj 2010-21. juni 2010 og i 2. forsøgsrunde i perioden 26. april-25. maj 2011.

Svarprocenter
Svarprocenter for spørgeskemaundersøgelsen for skoleledere, undervisningsassistenter og lærere er høje. Det gælder begge forsøgsrunder. Populationens størrelse og svarprocenter fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 4: Svarprocenter for spørgeskemaundersøgelse i 1. og 2. forsøgsrunde

		Population	Respondenter	Svarprocent
1. forsøgsrunde	**Skoleledere**	78	76	97,4 %
	Lærere	280	231	82,5 %
	Undervisningsassistenter	114	96	84,2 %
2. forsøgsrunde	**Skoleledere**	59	55	93,2 %
	Lærere	195	160	82,1 %
	Undervisningsassistenter	96	87	89,6 %

Datakvalitet
Spørgeskemaundersøgelsen er som nævnt gennemført med høje svarprocenter for skoleledere, lærere og undervisningsassistenter. Mellem 82 pct. og 97 pct. for hver af de tre respondentgrupper har besvaret spørgeskemaet. Dertil kommer, at spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisningsassistenterne dækker næsten alle undervisningsassistenterne i forsøgsordningen og således udgør en totalundersøgelse. Samlet set medfører de høje besvarelsesprocenter et repræsentativt kvantitativt datagrundlag, der bidrager til at sikre en høj datakvalitet.

Tidsseriestudie
Formålet med tidsseriestudiet har været at opnå viden om udviklingen af elevernes trivsel, faglige udbytte og læring. Tidsseriestudiet er en form for forløbsundersøgelse, hvor en interventionsgruppe, der i dette tilfælde er elever, der har modtaget støtte fra en undervisningsassistent, undersøges på forskellige tidspunkter i projektforløbet, hvor gruppen påvirkes af indsatsen.

På grund af den tidsmæssige placering af evalueringen i forhold til 1. forsøgsrunde blev der kun foretaget én måling i denne runde. Målingen fik derfor karakter af en enkelt "temperaturmåling", og *udviklingen* i elevernes trivsel, udbytte og læring er således ikke belyst i 1. forsøgsrunde. Der er med andre ord tale om en eftermåling[41]. I 2. forsøgsrunde blev der gennemført tre målinger i løbet af skoleåret.

Indhold
Målingerne i tidsseriestudiet er foregået ved, at elever, der i særlig omfattende grad har skiftet bekendtskab med undervisningsassistenterne, vurderer effekten af forsøget ved markering på fire temaskalaer. Til dette formål er anvendt CORS (Child Outcome Rating Scale). CORS-skalaer er standardiserede, valide og reliable måleinstrumenter, der er internationalt anerkendte[42]. Til brug

[41] I kommunikationen med de skoler, der deltog i tidsseriestudiet i 1. forsøgsrunde, blev dette ligeledes kaldt "eftermåling". I det følgende anvendes betegnelsen "tidsseriestudie" som samlet betegnelse for målinger foretaget i 1. og 2. forsøgsrunde.
[42] Se dansksproget vejledning i Intervention i skolen, af Murphy og Duncan, 2009.

for denne evaluering er skemaerne tilpasset anvendelse på elever, der har været genstand for en intervention i form af undervisningsassistenter.

Som nævnt ovenfor blev der i 1. forsøgsrunde kun gennemført en måling. Til denne måling er anvendt CSRS (Child Session Rating Scale) frem for CORS, idet CSRS kobler elevernes trivsel, udbytte og læring til kontakten med en undervisningsassistent. CORS, som måler generel trivsel, egner sig mere til successive serier af målinger, hvor formålet er at dokumentere udviklingen i elevernes trivsel, udbytte og læring over tid. Eftersom det i 1. forsøgsrunde ikke var muligt at måle *udviklingen* hos eleverne var vurderingen, at denne tilgang var mest hensigtsmæssig.

CORS- og CSRS-skalaerne findes i to udgaver, en til brug for børn på 12 år og derunder og en til brug for børn på 13 år og derover. Forskellen på de to udgaver er, at CORS- og CSRS-skalaerne til de yngre elever anvender smileys i vurderingen. Med henblik på at forenkle administrationen af skemaet (der foretages af lærere på de udvalgte skoler), har vi valgt at anvende udgaven for de yngre elever (med smileys) for samtlige klassetrin. Det er vores vurdering, at anvendelsen af smileys for elever over 12 år ikke påvirker skalaens validitet.

Styrken ved CORS og CSRS er blandt andet skemaets enkelthed, og at skemaet på trods af sin længde (4 spørgsmål) har demonstreret validitet og reliabilitet i lighed med instrumenter med mange flere spørgsmål.

Population
I 1. forsøgsrunde blev der gennemført tidsseriestudie på 20 skoler og i 2. forsøgrunde på 29 skoler.

Populationen for tidsseriestudiet var de elever, der *i særlig omfattende grad (gennem hele skoleåret) har stiftet bekendtskab med en undervisningsassistent.*

Tidsseriestudiet er gennemført på en stratificeret tilfældig udvalgt stikprøve. Stikprøven er stratificeret i forhold til forsøgenes:

1. Typologi, herunder centrale faktorer så som organisering, funktioner og opgaver og UA'ernes uddannelsesmæssige baggrund (jf. afsnit om typologier i dette notat)
2. Geografisk placering
3. Interventionstype (fx UA i undervisning, lektiehjælp mv.)

Formålet med stratificeringen var at opnå en tilpas dækningsgrad på tværs af ovenstående.

På de udvalgte skoler er tidsseriestudiet gennemført i et nærmere specificeret antal klasser, hvor undervisningsassistenter *i særlig omfattende grad (gennem hele skoleåret) har været aktiv.* Forsøgsprojekter, hvor undervisningsassistenten har fungeret på tværs af et større antal klassetrin, har således kun indgået i tidsseriestudierne, såfremt undervisningsassistenten *i særlig omfattende grad (gennem hele skoleåret) har været aktiv i mindst en klasse*.

Tabellen nedenfor viser hvilke forsøg og skoler, der har deltaget i tidsseriestudiet i henholdvis 1. og 2. forsøgsrunde.

Tabel 5: Oversigt over forsøg og skoler der har deltaget i tidsseriestudiet i 1. og 2. forsøgsrunde

1. forsøgsrunde (skoleåret 2009/2010)		2. forsøgsrunde (skoleåret 2010/2011)	
Kommune	**Skole(r)**	**Kommune**	**Skole(r)**
Assens	• Verninge skole	Fredensborg	• Holmegårdsskolen • Fredenborg skole
Esbjerg	• Spangsbjergsskolen	Greve	• Damagerskolen • Holmeager Skole • Krogårdsskolen • Lundegårdsskolen
Helsingør	• Hornbæk		
Herning	• Skarrild Skole	Holbæk	• Gislinge skole
Hjørring	• Lundergårdsskolen	Holstebro	• Ryde Skole • Nørrelandsskolen
Holstebro	• Birkelundskolen	Kerteminde	• Nymarkskolen • Mølkærskolen
Kalundborg	• Sejerø Skolen	Køge	• Holmebækskolen
Køge	• Alkestrupskolen	Morsø	• Nordmorsskolen • Frøslev Skole • M.C.Holms Skole
Mariager Fjord	• Havbakke Skolen	Nyborg	• Skellerup Skole • Vindinge Skole
Nyborg	• Ullerslev Centralskole • Aunslev skole	Odense	• Rasmus-Rask skolen • Hunderupskolen
Odense	• Hunderup Skolen	Roskilde	• Absalon skolen
		Skive	• Glyngøre Skole
Ringkøbing-Skjern	• Rindum Skole	Syddjurs	• Marienhoffskolen
Roskilde	• Hedegårdenes Skole	Sønderborg	• Sønderskovskolen
Silkeborg	• Thorning Skole	Viborg	• Mønsted skole • Bøgeskovskolen • Vestre Skole
Slagelse	• Antvorskov skole		
Skive	• Jebjerg Skole	Aalborg	• Højvangsskolen
Thisted	• Østre Skole		
Viborg	• Brattingborg skole • Skals Skole	Århus	• Skovvangskolen • Vorrevangskolen

De to følgende tabeller viser antallet af deltagende elever i tidsseriestudiet i henholdsvis 1. og 2. forsøgsrunde.

Tabel 6: Antal deltagere i tidsseriestudiet i 1. forsøgsrunde

	Antal	**Procent**
Har ikke gennemført	40	6.2
Har gennemført måling	610	93.8
Total	650	100.0

Tabel 7: Antal deltagere i tidsseriestudiet i 2. forsøgsrunde

	Antal	**Procent**
Har kun gennemført en enkelt måling /eller efter måling	324	28.2
Har gennemført 1. og 2. måling	98	8.8
Har gennemført 1. og 3. måling	164	14.8
Har gennemført alle tre målinger	523	47.2
Total	1109	100.0

Fremgangsmåde
Idet der har været forskel i tidspunkt for gennemførelse og antallet af målinger i 1. og 2. forsøgsrunde, har fremgangsmåden for de to runder også været forskellig.

Fælles for begge forsøgsrunder er, at de udvalgte skoler har været meget involveret i den konkrete gennemførelse af målingerne. Skolerne har som udgangspunkt skullet udvælge to klasser, hvor det var relevant at gennemføre tidsseriestudiet.

I forbindelse med tidsseriestudiet for 2. forsøgsrunde er der gennemført tre målinger på de udvalgte skoler. De tre målinger er gennemført i starten, midten og slutningen af skoleåret 2010-2011. Evaluator fastlagte ikke konkrete tidspunkter for gennemførelse af målingerne på de enkelte skoler. Begrundelsen herfor var, at starttidspunktet for igangsættelsen af det enkelte forsøg varierede, hvorfor tidspunkterne for, hvornår det var mest hensigtsmæssig at gennemføre den enkelte måling, tilsvarende var forskellige.

Evaluator har løbende har været i tæt dialog med skolerne med henblik på at afklare eventuelle spørgsmål til udvælgelse af klasser, indhold og brug af skemaerne, fastlægge tidspunktet for gennemførelse af målingen/målingerne, samt for sikre at forældre med berørte elever blev underrettet om disses deltagelse i tidsseriestudiet.

Forud for igangsættelse af tidsseriestudiet har evaluator i både 1. og 2. forsøgsrunde fremsendt informationsbrev til skolerne om, at de var udvalgt til at deltage i tidsseriestudiet. Den forsøgsansvarlige i forvaltningen blev orienteret ved samme lejlighed. Derefter modtog skolerne en skræddersyet informationspakke med følgende:

- Følgebrev til skolelederen
- Informationsbrev til relevante forældre (og tilbud om at modtage dette elektronisk)
- Vejledning til lærere i udfyldelse af de medsendte skemaer
- Tilstrækkeligt antal papirskemaer
- Returkuverter

Konkret er målingerne gennemført i forbindelse med en undervisningstime, hvor undervisningsassistenten har været til stede. Målingerne i 2. forsøgsrunde er foretaget på den samme gruppe af elever med henblik på at kunne måle udviklingen over tid. Den enkelte måling er foregået ved, at eleverne ved undervisningstimens start i et skema har skullet vurdere, hvordan det generelt går med eleven (CORS - Child outcome rating skale). Ved undervisningstimens afslutning har eleverne udfyldt to skemaer. I et skema har eleverne skullet vurdere undervisningen generelt (URS - Undervisning rating skala), mens de i det andet skema har skullet vurdere undervisningen, når der er en undervisningsassistent til stede (UARS Undervisningsassistent rating skala).

Alle skemaer består af fire enkle spørgsmål suppleret med få baggrundsspørgsmål (dato, nanv, alder, klassetrin, skole, by), der gør det muligt at koble elevernes besvarelser. Eleven skal angive sit svar ved at sætte kryds på en 10 cm. lang linje med den negative svarmulighed længst til venstre (illustreret med en sur smiley) og den positive svarmulighed længst til højre (illustreret med en glad smiley). Som eksempel spørges der i UARS-skemaet "Er det godt at have assistenten med i timen?". I venstre side af linjen står "det er ikke godt at have assistenten med i timen", mens der i højre side af linjen står "det er godt, når assistenten er med i timen".

Mens CORS og URS måler elevernes udvikling over tid (er der udvikling i elevernes trivsel og udbytte af undervisningen?), bidrager UARS til at koble en eventuel udvikling (positiv eller negativ) til kontakten med en undervisningsassistent (har undervisningsassistenten bidraget til den observerede udvikling i eleverne?).

Databehandling
Rambøll har indtastet data manuelt ved hjælp af et scoringsark. Data indtastes i to excelark:

- Excelark 1: Anvendes til beregning af deskriptiv statistik, herunder individuel udvikling i scores og effektstørrelse (vha. programmet ASIST)
- Excelark 2: Anvendes til yderligere analyser, herunder afprøvning af hypoteser. Vi kan beregne gennemsnitsresultater på trivsel, læring og udbytte af UA for de forskellige forsøg/forsøgstyper og derved analysere forskellige forholds betydning for effekten

Datakvalitet
Til måling af udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt eleverne , har evaluator anvendt et valideret instrument til måling af trivsel kombineret med to nyudviklede instrumenter til måling af læring og udbytte af undervisningsassistenten. Førstnævnte er et internationalt anerkendt og va-

lideret instrument til måling af trivsel. Sidstnævnte er udviklet til dette specifikke formål i samarbejde med forskere fra DPU. Evaluator har gennem grundige skriftlige instruktioner og dialog med de udvalgte skoler sikret, at målingerne gennemføres ensartet på tværs af skolerne, og at det udelukkende er elever, der *i særlig omfattende grad* har stiftet bekendtskab med en undervisningsassistent, der deltager i undersøgelsen. Dette er sket med henblik på at sikre den højest mulige fidelitet i implementeringen af instrumentet.

Casestudier
Casestudierne har som formål at supplere de bredere og kvantitativt funderede dataindsamlingsaktiviteter (spørgeskemaundersøgelse og tidsseriestudie). Casestudierne udgør den kvalitative forskningsmetode, der skal bidrage til en dybdegående forståelse af den kompleksitet, som kendetegner brugen af undervisningsassistenter. Casestudierne har bidraget med viden til at belyse alle tre delmål i evalueringen.

Der er i alt gennemført otte casestudier fordelt på de to forsøgsrunder. Af hensyn til den tidsmæssige placering af evalueringen, er der gennemført to casestudier i 1. forsøgsrunde og seks casestudier i 2. forsøgsrunde.

Fremgangsmåde
Casestudierne er gennemført over to hele dage på de udvalgte skoler. Som udgangspunkt foregik den ene dag med fokusgruppeinterview og interview med elever, lærere, undervisningsassistenter, skoleledere, forvaltning og forældre til børn med erfaring med undervisningsassistenter, mens den anden dag foregik med klasserumsobservationer i en eller flere klasser, hvor undervisningsassistenten var til stede. Dog er der i tilrettelæggelsen af casestudierne taget hensyn til, at interview og observationer skulle foregå, når det var hensigtsmæssigt og muligt på den enkelte skole.

Forud for casestudierne blev der udarbejdet spørgeguides målrettet den enkelte informanttype og interviewform. Der blev ligeledes udarbejdet observationsark til brug for klasserumsobservationerne. Observationsarket indeholdte skalerede afkrydsningsmuligheder i forhold til vurdering af effekt samt skema til opgørelse af assistentens arbejdsopgaver og eventuelt deres hyppighed. Dertil er anvendt dagbogsnotater som metode.

Datagrundlaget for casestudierne er fortolket samlet, således at disse munder ud i en samlet kvalitativ vurdering af effekt, opgaver, funktioner mv. på de undersøgte skoler.

På baggrund af interview og observationer er der udarbejdet casebeskrivelser for hver af de otte casestudier (til intern brug i evalueringsteamet). I caserapporterne er baggrund for forsøget, organisering, økonomi, implementering, opgavevaretagelse og informanternes vurderinger af effekter beskrevet. De otte forsøg har modtaget casebeskrivelsen for deres specifikke forsøg.

Udvælgelse af forsøg
De otte cases er udvalgt, så der sikres dybdegående kvalitative data om *forskellige typer af forsøg*. Det gælder spredning i forhold til typologi, geografi, økonomi (størrelse), målretning i forhold til trin, undervisningsassistenternes uddannelsesbaggrund, varetagelse af funktioner mv.

Datakvalitet
Kvaliteten af casestudier vurderes typisk ud fra to kriterier. Kriterierne er dækningsgraden (er genstandsfeltet for casen veldefineret og afgrænset, vurderes data at være tilstrækkeligt og dækkende, og er der allokeret nok tid og ressourcer til at gennemføre casestudiet?) og muligheden for alternative perspektiver (har casestudiet involveret en tilsigtet afdækning af rivaliserende perspektiver?)

Der er gennemført otte casestudier af to dages varighed. De otte cases er udvalgt, så der sikres dybdegående kvalitativ viden om forskellige typer af forsøg. Der er sikret spredning i relation til den af evaluator udviklede typologi samt i forhold til undervisningsassistenternes uddannelsesbaggrund, opgavevaretagelse og forsøgenes geografiske beliggenhed. Casestudierne er gennemført som en kombination af interview og observation. Interviewene sikrer, at der er indsamlet viden om forsøgene fra alle de involverede parter, mens observationerne bidrager med viden om

undervisningsassistentens praksis. På denne baggrund vurderer evaluator, at kvaliteten af data tilvejebragt gennem de gennemførte casestudier er særdeles god.

Registerdata om henvisninger til specialundervisning
Formålet med indsamling af registerdata om henvisninger til specialundervisning var at opnå viden om undervisningsassistentordningens betydning herfor.

Fremgangsmåde
Indsamling af data er foregået via den enkelte skole, der har deltaget i forsøget.

Rambøll har fremsendt et registreringsskema til brug for udfyldelse af dels faktuelle oplysninger (antal elever henvist til specialundervisning fordelt på klassetrin, henvisningsårsag, omfang og type af specialundervisning), dels vurderinger af undervisningsassistentordningens betydning for henvisninger til specialundervisning. Registreringsskemaet er fremsendt til skolelederen på den enkelte skole.

På grund af evalueringens tidsmæssige placering har fremgangsmåden for indsamling af registerdata været forskellig i de to forsøgsrunder. I 1. forsøgsrunde blev henvisninger til specialundervisning integreret i spørgeskemaundersøgelsen (spørgeskema til skoleledere) som følge af den sene igangsættelse af evalueringen. Dette skete af praktiske hensyn for ikke at iværksætte for mange parallelle aktiviteter overfor skolerne. I 1. forsøgsrunde blev der således kun gennemført én registrering i slutningen af skoleåret. I 2. forsøgsrunde foregik registrering af henvisninger til specialundervisning som en særskilt dataindsamlingsaktivitet. Registreringsskemaet blev fremsendt til skolelederen på de skoler, der deltog i denne forsøgsrunde, både i starten og i slutningen af skoleåret.

Svarprocent
Nedenstående tabel viser svarprocenter for opgørelse over henvisninger til specialundervisning i 2. forsøgsrunde. Som nævnt ovenfor blev oplysninger om specialundervisning i 1. forsøgsrunde indsamlet gennem spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere, og svarprocenten herfor fremgår ovenfor.

Tabel 8: Svarprocenter for opgørelser over henvisninger til specialundervisning for 2. forsøgsrunde

	Population	Respondenter	Svarprocent
2. forsøgsrunde	55	37	67

37 skoler har indsendt registreringsskema i både starten og slutningen af skoleåret. Nogle skoler har kun indsendt registreringsskemaet i enten starten eller slutningen af skoleåret. Eftersom formålet med denne dataindsamlingsaktivitet var at undersøge udviklingen i antallet af henvisninger til specialundervisning, indgår disse ikke i analyserne på området og heller ikke i den samlede svarprocent.

Rambøll har i forbindelse med opgørelse over henvisninger til specialundervisning været i dialog med en række skoler. Dialogen og de indkomne skemaer viser, at vanskeligt for skolelederne entydigt at opgøre henvisninger til specialundervisning for deres skole. Forklaringen på at ikke alle skoler har besvaret spørgsmål (1. forsøgsrunde) og udfyldt registreringsskema (2. forsøgsrunde) skal formentlig findes her.

Datakvalitet
Evaluator vurderer, at udsagnskraften i relation til data om antallet af henvisninger til specialundervisning er begrænset. Dette skyldes flere faktorer. Som nævnt ovenfor har mange skoleledere haft vanskeligt ved at angive faktuelle oplysninger om antallet af henvisninger til specialundervisning, hvorfor oplysningerne i nogen grad beror på en skønsmæssig vurdering. Dog er det evaluators vurdering, at datakvaliteten af de indkomne skemaer er tilfredsstillende. Derudover viser en undersøgelse af specialundervisning i folkeskolen fra juni 2010, at særligt den del af registreringen af specialundervisning, der foregår på de enkelte folkeskoler, er uensartet og ufuldstændig.[43] Sidstnævnte er formentlig (en del af) forklaringen på, at skolelederne har vanskeligt ved at angive faktuelle oplysninger på området.

Analyser af antallet af henvisninger til specialundervisning skal således ses i lyset af de her nævnte forbehold.

Komparativt studie af undervisningsassistentordninger i Danmark og Finland
Med henblik på perspektivering af evalueringens resultater er der gennemført et komparativt studie af erfaringer med undervisningsassistentordningen i Danmark og Finland.

Det dansk-finske komparative projekt vedrørende brug af undervisningsassistenter i folkeskolen er baseret på casestudier i danske og finske kommuner, udført i perioden 2008-2012 (dvs. projektet kører videre et år mere). Der er indtil nu gennemført casestudier med interview og observationer på 5 danske og 5 finske skoler. Projektet er primært kvalitativt, suppleret med dokumentstudier. Der er planlagt fælles dansk-finsk publicering i foråret 2012.

Datakvalitet
Data fra det komparative studie skal i denne forbindelse bidrage til at perspektivere evalueringens resultater, og evaluator vurderer, at studiets kvalitative karakter gør det velegnet hertil. Ydermere er dataindsamlingen gennemført som led i et større forskningsprojekt og er således gennemført med forskningsmæssig ekspertise. Evaluator vurderer således, at datakvaliteten i det komparative studie er god.

Gennemgang af egenevalueringer
Alle forsøg har udarbejdet egenevalueringerne, der typisk indeholder beskrivelse af forsøgets formål, baggrund, gennemførelse og (oplevede) effekter.

Evaluator har gennemgået egenevalueringer for samtlige forsøg med undervisningsassistenter. Viden fra egenevalueringerne er inddraget i det omfang og på de områder, hvor disse bidrager til at bekræfte, perspektivere og/eller nuancere analyserne i nærværende evaluering.

Datakvalitet
Det er evaluators vurdering, at der er stor variation i kvaliteten af egenevalueringerne. For nogle forsøg er der udarbejdet simple beskrivelser af forsøgets gennemførelse, mens der for andre forsøg er gennemført dataindsamling og udarbejdet egentlige evalueringer, i nogle tilfælde i samarbejde med en ekstern partner. Dog er det evaluators vurdering, at alle egenevalueringer - i forskelligt omfang – bidrager med relevant viden om det enkelte forsøg.

[43] Deloitte Business Consulting (2010): Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring

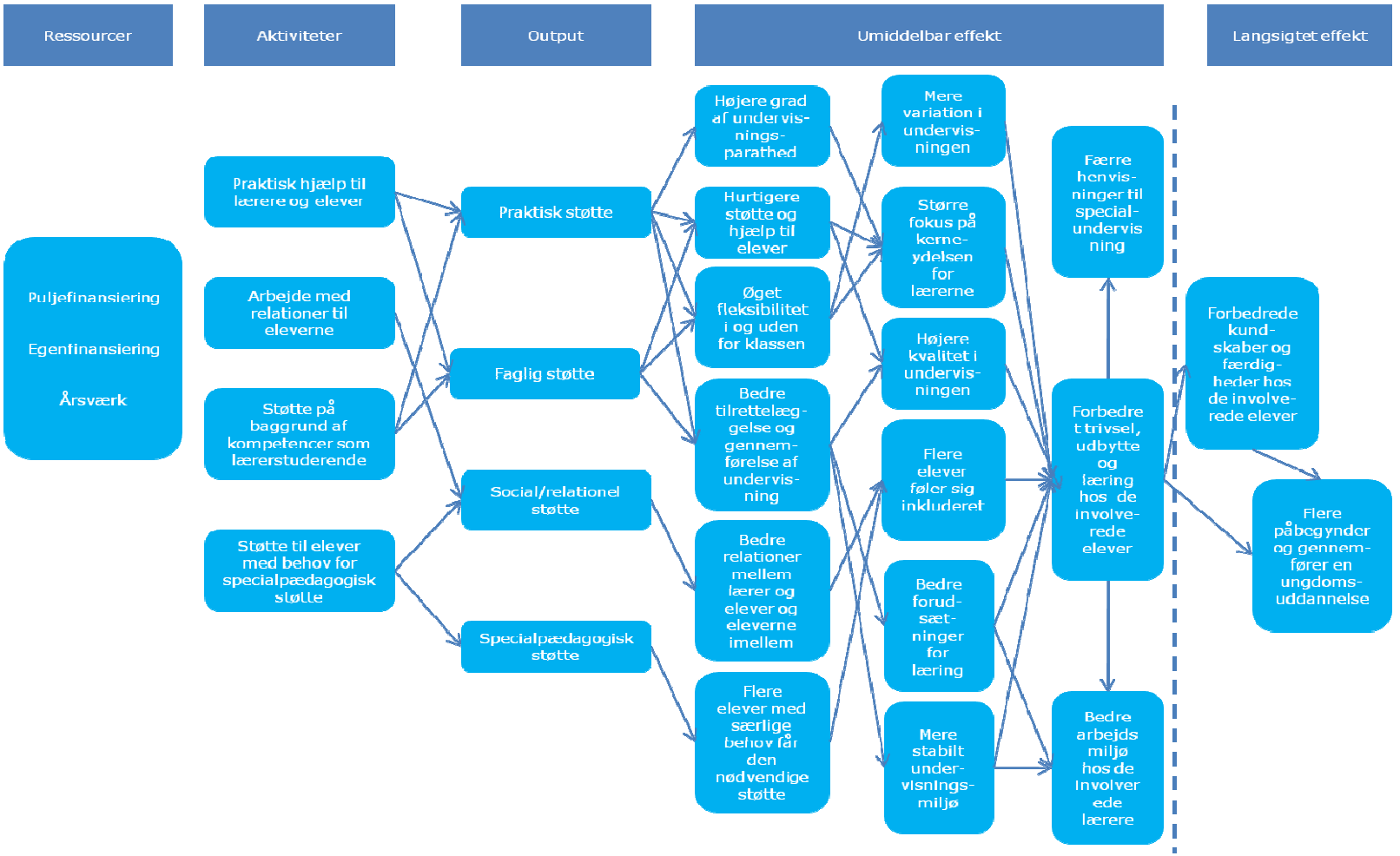
BILAG 2: FORANDRINGSTEORIER

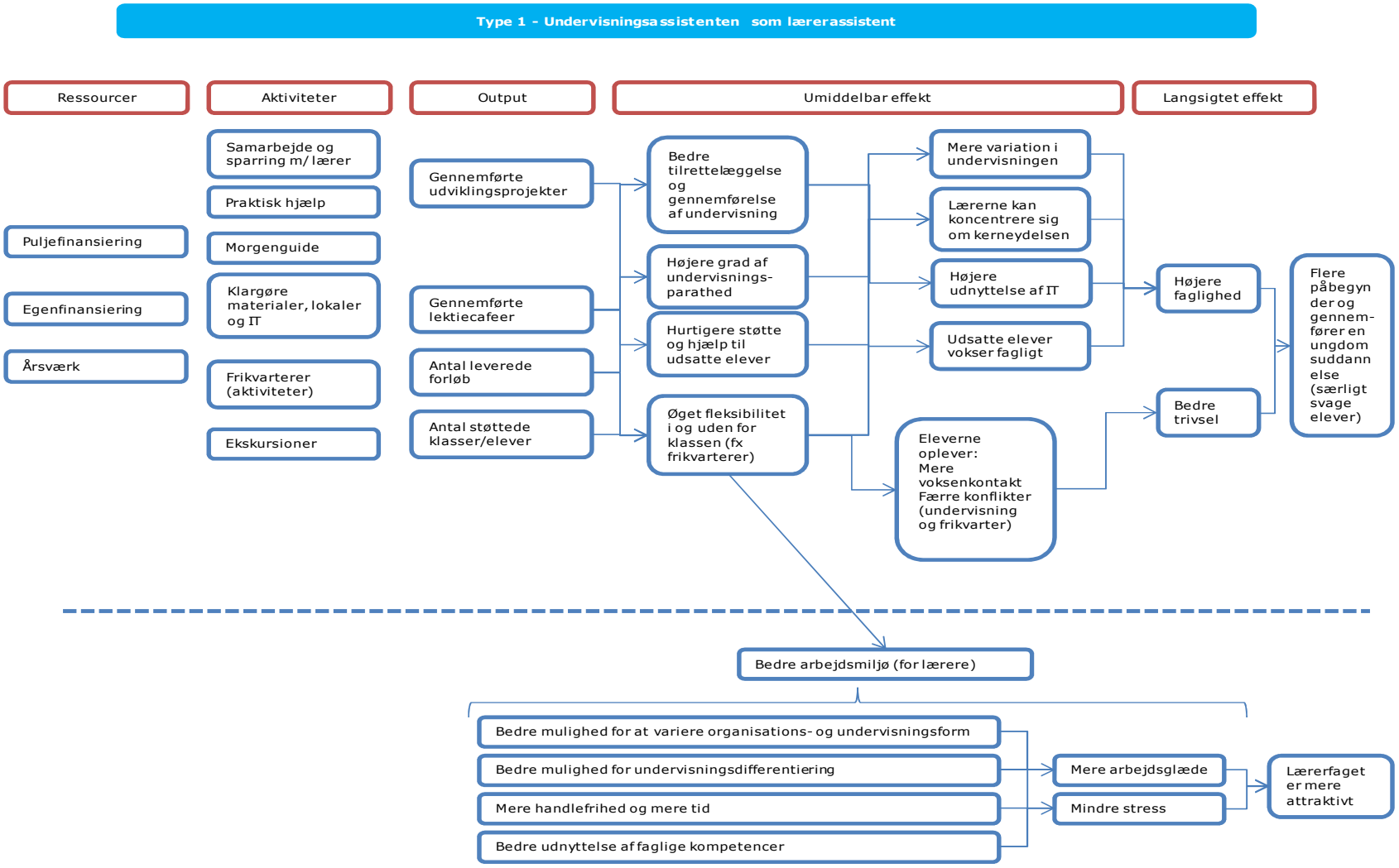
På de følgende sider præsenteres de forandringsteorier, evaluator har udviklet. Indledningsvist præsenteres den overordnede forandringsteori for forsøg med undervisningsassistenter og herefter forandringsteorierne for de enkelte typer af forsøg. Disse er som følger:

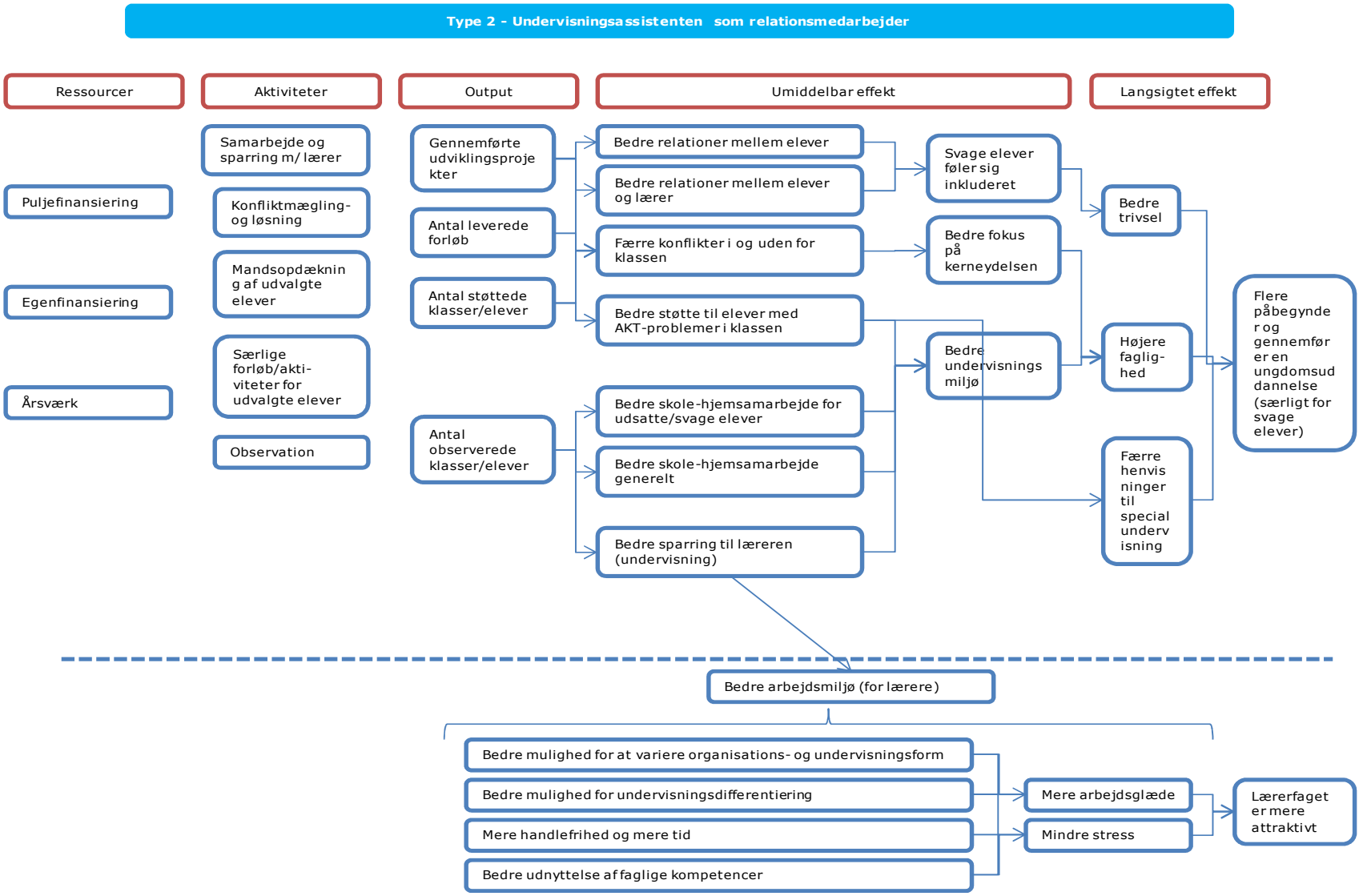
- Undervisningsassistenten som lærerassistent
- Undervisningsassistenten som "relationsmedarbejder"
- Undervisningsassistenten med specialpædagogisk fokus
- Lærerstuderende som undervisningsassistenter

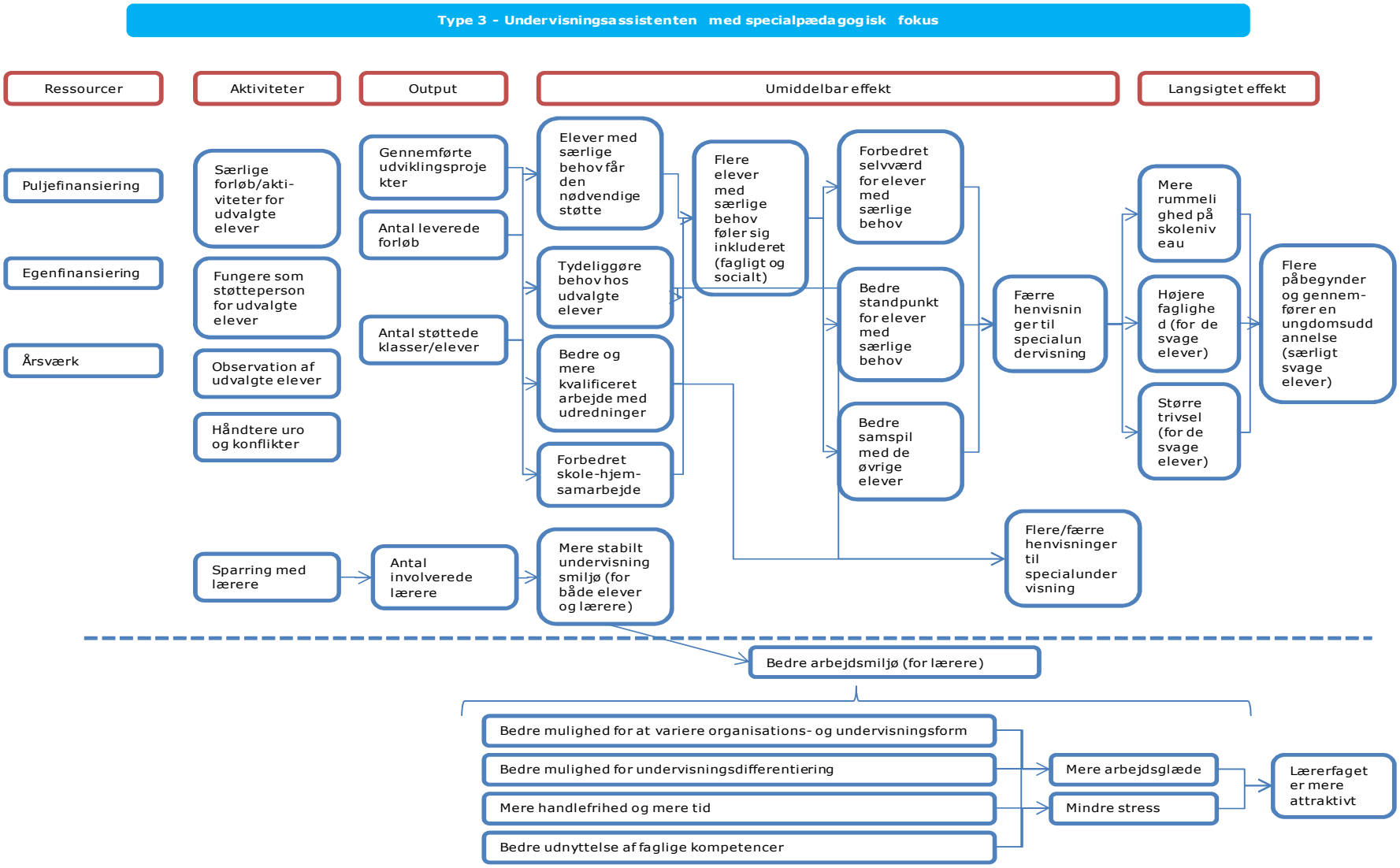
Det skal understreges, at forandringsteorierne tager udgangspunkt i den typologi, der blev udarbejdet i den indledende fase af evalueringen. Disse er således ikke tilpasset det forslag til ny typologi, som evaluator har præsenteret i kapitel 8 i rapporten.

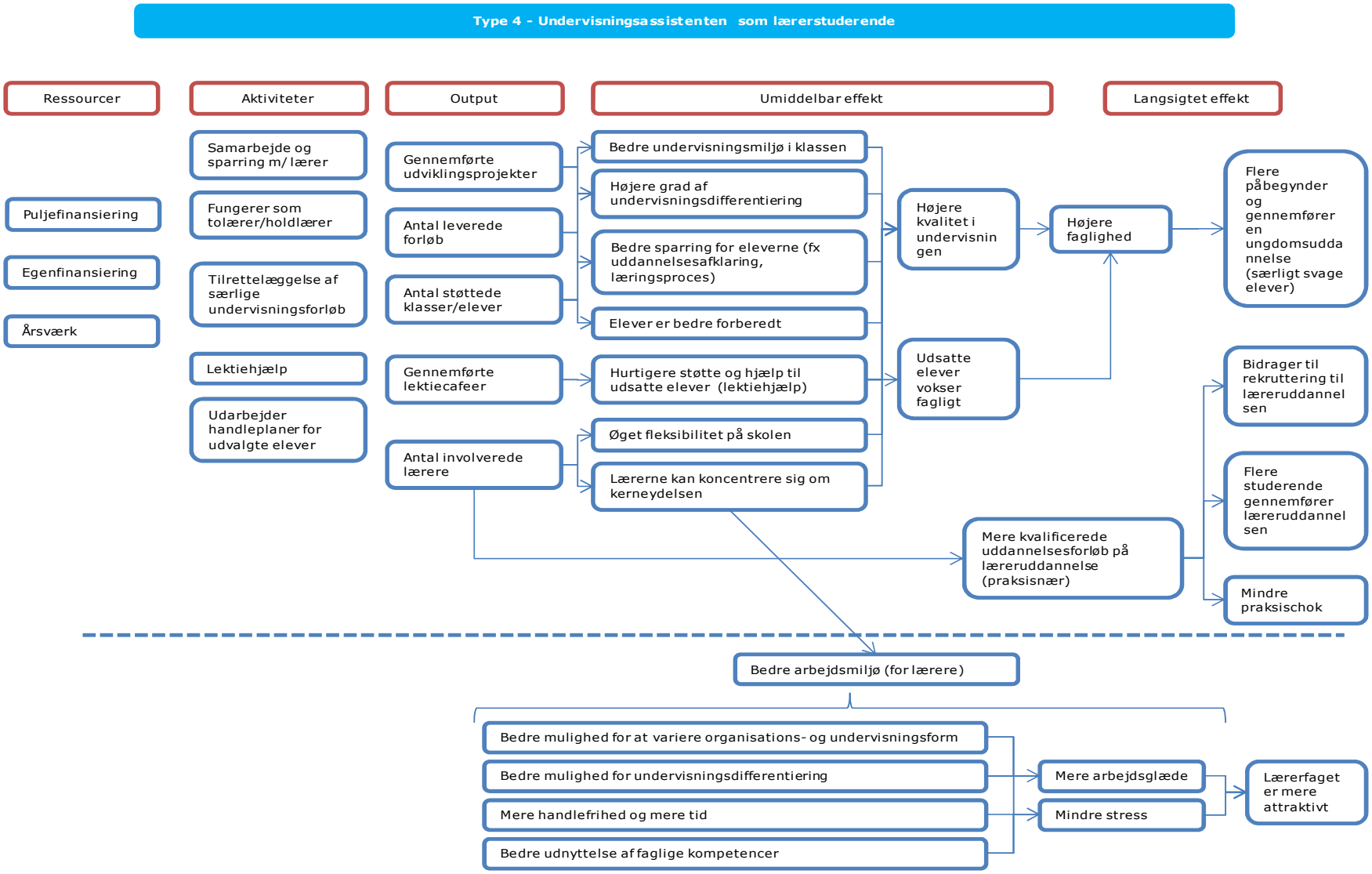
Overordnet forandringsteori for forsøg med undervisningsassistenter




Type 1 - Undervisningsassistenten som lærerassistent
Ressourcer
Aktiviteter
Output
Umiddelbar effekt
Langsigtet effekt
Puljefinansiering
Egenfinansiering
Årsværk
Samarbejde og sparring m/ lærer
Praktisk hjælp
Morgenguide
Klargøre materialer, lokaler og IT
Frikvarterer (aktiviteter)
Ekskursioner
Gennemførte udviklingsprojekter
Gennemførte lektiecafeer
Antal leverede forløb
Antal støttede klasser/elever
Bedre tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning
Højere grad af undervisnings-parathed
Hurtigere støtte og hjælp til udsatte elever
Øget fleksibilitet i og uden for klassen (fx frikvarterer)
Mere variation i undervisningen
Lærerne kan koncentrere sig om kerneydelsen
Højere udnyttelse af IT
Udsatte elever vokser fagligt
Eleverne oplever: Mere voksenkontakt Færre konflikter (undervisning og frikvarter)
Højere faglighed
Bedre trivsel
Flere påbegyn der og gennem-fører en ungdom suddann else (særligt svage elever)
Bedre arbejdsmiljø (for lærere)
Bedre mulighed for at variere organisations- og undervisningsform
Bedre mulighed for undervisningsdifferentiering
Mere handlefrihed og mere tid
Bedre udnyttelse af faglige kompetencer
Mere arbejdsglæde
Mindre stress
Lærerfaget er mere attraktivt


Type 2 - Undervisningsassistenten som relationsmedarbejder
Ressourcer
Aktiviteter
Output
Umiddelbar effekt
Langsigtet effekt
Puljefinansiering
Egenfinansiering
Årsværk
Samarbejde og sparring m/ lærer
Konfliktmægling- og løsning
Mandsopdækning af udvalgte elever
Særlige forløb/aktiviteter for udvalgte elever
Observation
Gennemførte udviklingsprojekter
Antal leverede forløb
Antal støttede klasser/elever
Antal observerede klasser/elever
Bedre relationer mellem elever
Bedre relationer mellem elever og lærer
Færre konflikter i og uden for klassen
Bedre støtte til elever med AKT-problemer i klassen
Bedre skole-hjemsamarbejde for udsatte/svage elever
Bedre skole-hjemsamarbejde generelt
Bedre sparring til læreren (undervisning)
Svage elever føler sig inkluderet
Bedre fokus på kerneydelsen
Bedre undervisningsmiljø
Bedre trivsel
Højere faglighed
Færre henvisninger til specialundervisning
Flere påbegyndere og gennemfører en ungdomsuddannelse (særligt for svage elever)
Bedre arbejdsmiljø (for lærere)
Bedre mulighed for at variere organisations- og undervisningsform
Bedre mulighed for undervisningsdifferentiering
Mere handlefrihed og mere tid
Bedre udnyttelse af faglige kompetencer
Mere arbejdsglæde
Mindre stress
Lærerfaget er mere attraktivt


Type 3 - Undervisningsassistenten med specialpædagogisk fokus
Ressourcer
Aktiviteter
Output
Umiddelbar effekt
Langsigtet effekt
Puljefinansiering
Egenfinansiering
Årsværk
Særlige forløb/akti-viteter for udvalgte elever
Fungere som støtteperson for udvalgte elever
Observation af udvalgte elever
Håndtere uro og konflikter
Gennemførte udviklingsproje kter
Antal leverede forløb
Antal støttede klasser/elever
Elever med særlige behov får den nødvendige støtte
Tydeliggøre behov hos udvalgte elever
Bedre og mere kvalificeret arbejde med udredninger
Forbedret skole-hjem-samarbejde
Flere elever med særlige behov føler sig inkluderet (fagligt og socialt)
Forbedret selvværd for elever med særlige behov
Bedre standpunkt for elever med særlige behov
Bedre samspil med de øvrige elever
Færre henvisnin ger til specialun dervisning
Mere rummeli ghed på skoleniv eau
Højere faglighe d (for de svage elever)
Større trivsel (for de svage elever)
Flere påbegynder og gennem-fører en ungdomsudd annelse (særligt svage elever)
Sparring med lærere
Antal involverede lærere
Mere stabilt undervisning smiljø (for både elever og lærere)
Flere/færre henvisninger til specialunder visning
Bedre arbejdsmiljø (for lærere)
Bedre mulighed for at variere organisations- og undervisningsform
Bedre mulighed for undervisningsdifferentiering
Mere handlefrihed og mere tid
Bedre udnyttelse af faglige kompetencer
Mere arbejdsglæde
Mindre stress
Lærerfaget er mere attraktivt


Type 4 - Undervisningsassistenten som lærerstuderende
Ressourcer
Aktiviteter
Output
Umiddelbar effekt
Langsigtet effekt
Puljefinansiering
Egenfinansiering
Årsværk
Samarbejde og sparring m/ lærer
Fungerer som tolærer/holdlærer
Tilrettelæggelse af særlige undervisningsforløb
Lektiehjælp
Udarbejder handleplaner for udvalgte elever
Gennemførte udviklingsprojekter
Antal leverede forløb
Antal støttede klasser/elever
Gennemførte lektiecafeer
Antal involverede lærere
Bedre undervisningsmiljø i klassen
Højere grad af undervisningsdifferentiering
Bedre sparring for eleverne (fx uddannelsesafklaring, læringsproces)
Elever er bedre forberedt
Hurtigere støtte og hjælp til udsatte elever (lektiehjælp)
Øget fleksibilitet på skolen
Lærerne kan koncentrere sig om kerneydelsen
Højere kvalitet i undervisnin gen
Udsatte elever vokser fagligt
Højere faglighed
Flere påbegynder og gennemfører en ungdomsudda nnelse (særligt svage elever)
Bidrager til rekruttering til læreruddannel sen
Flere studerende gennemfører læreruddannel sen
Mindre praksischok
Mere kvalificerede uddannelsesforløb på læreruddannelse (praksisnær)
Bedre arbejdsmiljø (for lærere)
Bedre mulighed for at variere organisations- og undervisningsform
Bedre mulighed for undervisningsdifferentiering
Mere handlefrihed og mere tid
Bedre udnyttelse af faglige kompetencer
Mere arbejdsglæde
Mindre stress
Lærerfaget er mere attraktivt

BILAG 3: OVERSIGT OVER FORSØG OG DELTAGENDE SKOLER

1. forsøgsrunde		2. forsøgsrunde	
Forsøg	**Skole**	**Forsøg**	**Skole**
Assens kommune	Verninge skole	Holmegårdsskolen (Fredensborg Kommune)	Holmegårdsskolen
Bornholm kommune	10. klasse center Bornholm	Fredensborg skole (Fredensborg Kommune)	Fredensborg skole
Esbjerg kommune	Spangsbjergsskolen	Greve kommune	Tune skole Krogårdskolen Holmeagerskolen Damagerskolen Lundegårdsskolen
Gentofte kommune	Ordrup Skole Dyssegårdsskolen Bakkegårdsskolen	Haderslev kommune	
Helsingør kommune	Grydemoseskolen Nordvestskolen Hornbæk skole Skolen ved Kongevejen	Holbæk kommune	Gislinge skole
Herning kommune	Skarrild skole	Holstebro kommune	Ryde skole Skave skole Ulfborg skole Nørrelandsskolen Rolf Krake skolen
Hjørring kommune	Lundergårdskolen Hirtshals skole Løkken skole	Kerteminde kommune	Mølkær skolen Nymarksskolen Hindsholmskolen
Holstebro kommune	Birkelundskolen	Køge kommune	Holmebækskolen
Hvidovre kommune	Gungehusskolen	Mariager Fjord kommune	Havbakkeskolen
Kalundborg kommune	Sejerø skole	Morsø kommune	M.C.Holms Skole Frøslev Skole Nordmorsskolen
Kolding kommune	Aalykkeskolen Kongsbjergskolen	Nyborg kommune	Aunslev Skole Birkhovedskolen Vindinge Skole Ullerslev Centralskole Langtved Skole Skellerup Skole Frørup skole Herrested skole Juulskovskolen Ørbæk Skole
Flere skoler (Københavns kommune)	Gerbrandskolen Kildevældsskolen Holbergskolen Katrinedals Skole Kirsebærhavens Skole Rødkilde Skole Sundbyøster Skole Sønderbro Skole	Hunderupskolen (Odense Kommune)	Hunderup skolen

1. forsøgsrunde		2. forsøgsrunde	
Guldberg Skole (Københavns Kommune)	Guldberg Skole	Rasmus Rask skolen (Odense Kommune)	Rasmus Rask skolen
Køge kommune	Alkestrupskolen	Randers kommune	Nørrevangsskolen Nyvangsskolen
Lolland kommune	Maribo skole Fjordskolen Nordvestskolen Søndre skole	Roskilde kommune	Absalon skolen
Mariager Fjord kommune	Havbakkeskolen	Skive kommune	Glyngøre Skole Hem Skole Aakjærskolen Breum Skole Vestsalling Skole- og Dagtilbud Jebjerg Skole
Nyborg kommune	Aunslev Skole Birkhovedskolen Borgeskovskolen Skovparkskolen Vindinge Skole Ullerslev Centralskole Langtved Skole Skellerup Skole Frørup Skole Herrested Skole Juulskovskolen Ørbæk Skole	Syddjurs kommune	Marienhoffskolen
Odense Kommune	Hunderupskolen	Sønderborg kommune	Sønderskovskolen
Ringkøbing Skjern kommune	Vorgod Skole Holmsland Skole Ringkøbing Skole Rindum Kjærgård Skole Tarm Skole	Tønder kommune	10. vest
Roskilde kommune	Hedegårdenes Skole	Viborg kommune	Brattingsborg Skole Skals Skole Mønsted skole Vestre skole Bøgeskovskolen Egeskovskolen
Silkeborg kommune	Thorning Skole	Ålborg kommune	Højvangskolen
Skive kommune	Glyngøre Skole Hem Skole Aakjærskolen Breum Skole Vestsalling Skole- og Dagtilbud Jebjerg Skole	Århus kommune	Skovvangskolen Søndervangskolen Vorrevangskolen
Slagelse kommune	Antvorskov Skole		
Stevns kommune	Strøbyskolen		
Thisted kommune	Østre Skole		
Tønder kommune	10. Vest		
Viborg kommune	Brattingsborg Skole Skals Skole Mønsted skole Vestre skole Bøgeskovskolen Egeskovskolen		
Vordingborg kommune	Klosternakkeskolen		

BILAG 4: LITTERATURLISTE

Alborz et al. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. London: Social Science Research Unit.

Andersen, F.Ø. (2009). *Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske læringsmiljøer i et komparativt, kvalitativt perspektiv.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Andersen, F.Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole.* Århus: Aarhus Universitets Forlag.

Anvendt Kommunalforskning (2010). *Den højt præsterende skole*. København.

Deloitte Business Consulting (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring.*

Duncan, B.L. (2011). *The Partners for Change Outcome Management System (PCOMS). Administration, Scoring, and Interpretation Manual Update For The Outcome and Session Rating Scales*.

Elle, B. og J. Gulløv (2010). *Trainee i Gentofte Kommune*. UCC og RUC.

EPPI Centre (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools.* University of London.

Hautajoki, S. (2007). *Palaute ammatillisen kasvun tukena. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä avustajatoiminnasta ja sen kehittämisestä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Laine, P. (2006). *Opettaja ja koulunkäyntiavustaja oppimisympäristön luojina*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Murphy, J. N. & Duncan, B. L. (2009). *Intervention I skolen.* København: Dansk Psykologisk Forlag.

Pawson, R. & N. Tilley (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.

Sommer, M., J. Lau og J. Mejding (1996). *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3.klasse.* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Sørensen, C. (2008). *PISA-2006: Hvad nyt?* Samfundsøkonomen, 2008 (nr. 6).

UNI-C (2009). *Specialundervisning i folkeskolen skoleåret 2008/09*.

Universe Research Lab (2011). *Rapport Mange Måder At Lære På.* Universe Research Lab, Universe Fonden, i samarbejde med Vejle Kommune, marts 2011.

VIA UC (2010). *Evaluering af forsøg med undervisningsassistenter i folkeskolen – Delrapport 1009-2010*.

Välijärvi, Jouni et al (2002). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000.* Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Winter, S. (2006). Implementation. In *Handbook of public policy*, ed. B.G. Peters and J. Pierre (pp. 151–66). Thousand Oaks, CA: Sage.