

VIDA-forskningsrapport 1

VIDA

Vidensbaseret indsats over for
udsatte børn i dagtilbud
– modelprogram
Effekter af VIDA

Bente Jensen, Astrid W. Rasmussen & Peter Jensen

VIDA-forskningsserien 2013:04

VIDA-FORSKNINGSRAPPORT 1

VIDENSBASERET INDSATS OVER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

– MODELPROGRAM

EFFEKTER AF VIDA

Bente Jensen

Peter Jensen

Astrid Würtz Rasmussen

KØBENHAVN 2013

VIDA-PROJEKTET, IUP, AARHUS UNIVERSITET

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - Modelprogram
Effekter af VIDA
VIDA-forskningsrapport 1
VIDA-forskningsserien 2013:04

ISSN 1904-8521 (Web-udgave)

ISSN 1904-8947 (Print-udgave)

ISBN: 978-87-7684-878-1

© 2013 by VIDA-projektet

VIDA-projektets ekspertgruppe

Professor Dorthe Bleses, Center for børnesprog, Syddansk Universitet

Professor Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Institut for Læring og Filosofi (SAMF), Aalborg Universitet

Professor Mads Meier Jæger, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik

Seniorforsker Mogens Christoffersen, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Docent Sven Bremberg, Institutionen för folkhälsovetenskap, Karolinska Institutet

Professor emeritus Svend Erik Nordenbo, Aarhus Universitet

Forfattere

Bente Jensen, Peter Jensen & Astrid W. Rasmussen

Denne rapport citeres som: Jensen, B., Jensen, P., Rasmussen, A.W. (2013) *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-forskningsrapport 1. Effekter af VIDA I: VIDA-forskningsserien 2013:5*. Aarhus Universitet, IUP

Grafisk design: Leif Glud Holm

Udgivet: november 2013

Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik,

Tuborgvej 164

2400 København NV

Telefon: 8716 1300

<http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/>

Bente Jensen - bj@dpu.dk

VIDA's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver VIDA's publikationer, bedes sendt til VIDA-projektet, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

INDHOLD

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FORORD | 5 |
| RESUMÉ | 9 |
| 1 INTRODUKTION | 15 |
| 1.1 FORMÅL OG BAGGRUND | 15 |
| 1.2 EFFEKTER AF DAGTILBUDSINDSATSER – HVAD VED VI FRA FORSKNINGEN? | 18 |
| 1.3 VIDA-MODELPROGRAMMERNE – I LYSET AF ANDEN FORSKNING | 26 |
| 2 VIDA-MODELPROGRAMMERNE | 29 |
| 2.1 INTRODUKTION | 29 |
| 2.2 CURRICULUM FOR VIDA BASIS, VIDA-BASIS + | 30 |
| 2.3 VIDA MODELPROGRAMMET – EN SAMLET MODEL | 34 |
| 2.4 VIDA-MODELPROGRAMMET – EN SAMLET MODEL FOR IMPLEMENTERING OG EFFEKTFORSKNING | 36 |
| 3 EFFEKTSTUDIET – DATA, DESIGN, ANALYSE | 39 |
| 3.1 INTRODUKTION | 39 |
| 3.2 DESIGN | 39 |
| 3.3 RELEVANTE UDFALD OG MÅLINGSVÆRKTØJER | 40 |
| 3.4 DATA | 44 |
| 3.5 METODOLOGI | 48 |
| 3.6 POTENTIELLE RISICI I FORHOLD TIL DESIGNET | 49 |
| 4 EFFEKTER AF VIDA PÅ SDQ | 51 |
| 4.1 OVERORDNEDE EFFEKTER | 51 |
| 4.2 HETEROGENE EFFEKTER | 56 |
| 4.3 FØLSOMHEDSANALYSER | 63 |

| | | |
|----------|------------------------------------------|----|
| 5 | EFFEKTER AF VIDA PÅ KOGNITIVE MÅL | 67 |
| 5.1 | OVERORDNEDE EFFEKTER | 67 |
| 5.2 | FØLSOMHEDSANALYSER | 69 |
| 6 | KONKLUSION OG PERSPEKTIVER | 71 |
| 6.1 | INTRODUKTION | 71 |
| 6.2 | UNDERSØGELSENS HOVEDRESULTATER | 73 |
| 6.3 | KONKLUSION OG PERSPEKTIVER | 77 |
| | REFERENCER | 79 |
| | FORFATTEROPLYSNINGER | 85 |
| | SUMMARY | 87 |

LINK TIL BILAG 1 OG 2: <http://edu.au.dk/vida/bilag>

FORORD

Projektet *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – Modelprogram (VIDA)* er afsluttet i 2013. Nærmere bestemt er projektets uddannelses- og interventionsdel afsluttet med udgangen af 2012 efterfulgt af sidste dataindsamling i form af 3. runde: målinger af børns kompetencer. Denne VIDA-forskningsrapport 1 præsenterer det samlede studie af, hvordan deltagelse i VIDA-programmet har påvirket børns socioemotionelle udvikling og læring gennem perioden 2011-2013.

I analysen undersøger vi nærmere, om projektets interventionsprogrammer påvirker børns udvikling i positiv retning generelt og med særligt fokus på udsatte børn. Projektets overordnede målsætning er at belyse spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn? Der fokuseres i den forbindelse på at undersøge, om VIDA kan højne dagtilbudskvaliteten på måder, så deltagelsen i dagtilbud fremmer udsatte børns trivsel og læring her og nu og senere i livet. Rapporten tager udgangspunkt i international forskning på området og bidrager derved også til at vise, hvordan VIDA placerer sig i forhold til den internationale litteratur. Den internationale forskning tager udgangspunkt i det forhold, at der er store samfundsmæssige gevinster at hente ved at sætte ind med en tidlig pædagogisk indsats i dagtilbud, især over for socialt udsatte børn. Kvalitet i dagtilbud skal således kunne måles på, om dagtilbuddet reelt bliver et sted, hvor uddannelses- og dannelsesprocesser kan tage deres begyndelse og blive for alle børn i velfærdssamfundet.

Det omfattende projekt er bestilt og finansieret af Social-, Børne- og Integrationsministeriet og udviklet af forskere ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Projektet afprøver og dokumenterer hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. I én gruppe af dagtilbud er der fokus på børns trivsel og læring (VIDA-Basis). I en anden gruppe er der ligeledes fokus på børns trivsel og læring, og desuden indgår her forældreinddragelse (VIDA-Basis +). En tredje gruppe dagtilbud arbejder med almindelig praksis og fungerer derved som referencedagtilbud. I et tidligere gennemført projekt "Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn" (HPA-projektet, Jensen et al., 2009) har vi påvist, at denne form for interventionsprogram i dagtilbud har positive effekter, når hele pakken så at sige omsættes som et samlet system med lokal tilpasning. Det er med afsæt i international forskning, der viser, at kvalitet i den tidlige indsats i dagtilbud fremmer udsatte børns livschancer, og de gode erfaringer fra HPA-projektet, at VIDA-projektet er blevet til. I VIDA-programmet er indsatsen videreudviklet på to områder. For det første ved supplement af et VIDA-Basis +-forældreinddragelsesprogram, der baserer sig på et review over nyeste viden fra international forskning om effektive forældreprogrammer (Larsen et al., 2011). For det andet ved at uddanne ledere til at arbejde med organisatorisk læring med henblik på forbedring af kvalitet i det samlede dagtilbud.

VIDA-forskningsrapport 1 præsenterer den overordnede analyse af effekter af VIDA-programmet. Her får vi for første gang samlet indsigt i, hvordan det at uddanne og træne professionelle på måder, som indbyder til videndeling og organisatorisk læring, virker i praksis målt som effekter på børns udbytte.

Rapporten udgør således et bidrag til projektets samlede formidling, som andre, kommende brugere af VIDA-programmet, fx kommuner, professionshøjskoler og grupper af institutioner, kan tage udgangspunkt i¹.

Projektets styregruppe ved Helle Beknes, Social-, Børne- og Integrationsministeriet, samt ekspertgruppen knyttet til VIDA-projektet ved Mads Jæger og Sven Bremberg har bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer til VIDA-forskningsrapport 1. Projektets følgegruppe har endvidere bidraget med nyttige kommentarer til projektets samlede idé, indhold og fremdrift samt senest til drøftelser af metodiske refleksioner og de analyser, som vi lægger frem i denne rapport.

1 For en oversigt over VIDA-programmets samlede formidling henvises til hjemmesiden <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/> samt til BILAG 4 i *VIDA-modelrapport 1. Materialer og værktøjer*. I: VIDA-forskningsserien 2013:01.

Rapporten er skrevet i et samarbejde mellem Bente Jensen, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Peter Jensen og Astrid Würtz Rasmussen, Institut for Økonomi, Aarhus Universitet. Peter Allerup, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet har stået for Rasch-analyser og udarbejdelse af indeks, og Thomas Young Andersen, Epinion, har stået for frafalds- og indeksanalyser (se kap. 3). Bente Jensen er ansvarlig for rapportens endelige sammenskrivning og redaktion.

København, november 2013

Bente Jensen

*Professor, ph.d., projektleder,
Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik*

RESUMÉ

I denne VIDA-forskningsrapport 1, "*Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Effekter af VIDA*", præsenteres VIDA-projektets forskningsmæssige formål og baggrund (kap. 1), VIDA-interventionens curriculum samt strategier for professionel kvalificering (kap. 2). Derefter beskrives data, design og analysestrategier (kap. 3). Effektanalyserne er bygget på for det første en præsentation af VIDA-programmets resultater vedrørende effekter målt på børns trivsel (dvs. deres socioemotionelle kompetencer målt på SDQ) (kap. 4), og for det andet præsentation af VIDA-programmets resultater vurderet på de valgte indeks for børns læring (dvs. deres kognitive udvikling) (kap. 5). Afslutningsvis diskuteres og konkluderes på VIDA-programmets resultater (kap. 6). I to bilag uddybes baggrund for resultater: Frafaldsanalyse (bilag 1) og Rasch-analyser bag indeks for kognitive mål (bilag 2).

VIDA – EN INNOVATIV TILGANG TIL TIDLIG INDSATS

VIDA-programmet, som er gennemført (2010-2013) og nu evalueret (2013), adskiller sig fra den internationale forskning i effekter af en tidlig indsats i dagtilbud på tre måder. For det første ved at indsatsen skal implementeres i universelle dagtilbud, hvor 97 % af alle danske 3-5-årige børn deltager (i 2010). I de internationale programmer, som VIDA i øvrigt er inspireret af, er indsatsen typisk målrettet en udvalgt gruppe og mere specifikt et udvalg af udsatte børn. Disse indsatser gennemføres i små grupper af børn, og indsatsen finder sted i udvalgte lokalområder, oftest i USA. For det andet ved at indsatsen skal fremme børns trivsel og læring i bredt perspektiv, som angivet i det danske nationale curriculum (Bekendtgørelse om Pædagogiske Læreplaner, Socialministeriet, 2004), og skal således ikke

bygges på en bestemt metode og manual. I internationale programmer retter indsatsen sig oftest imod at stimulere børn på et specifikt kompetenceområde, fx sprog, og så arbejdes der målrettet med dette område i en nærmere afgrænset periode. For det tredje ved at indsatsen skal gennemføres af professionelle, som i forvejen arbejder i dagtilbuddet – dvs. ikke af specialister, men af en blanding af pædagoger med en professionsbachelorgrad og ikke-uddannede medarbejdere – og i en pædagogisk kontekst med tradition for autonomi og metodefrihed. I internationale programmer er de professionelle, der gennemfører indsatsen, ofte specialister på netop det område, som indsatsen drejer sig om, og de modtager desuden instruktion i at anvende specifikke metoder og manualer.

INTEGRERET EFFEKTFORSKNING

I alt blev der udtrukket 129 daginstitutioner (89 interventionsinstitutioner og 40 kontrolinstitutioner) fra fire kommuner til et randomiseret, kontrolleret forsøg (lodtrækningsforsøg). Der blev i tre omgange udsendt spørgeskemaer, som blev udfyldt af pædagogerne for hvert barn: ved starten af interventionen (1. runde), midtvejs (2. runde) og afslutningsvis (3. runde). Effekterne analyseres på basis af målingsredskaber, som er internationalt anerkendte, og som måler børns socio-emotionelle kompetencer og læringskompetencer og med pædagoger som informanter. De samme målingsredskaber er tidligere anvendt og afprøvet i HPA-projektet (2005-2009), som går forud for VIDA-projektet².

Disse effektforskningsmetoder gør det for det første muligt at belyse, om børn i VIDA-interventionsinstitutioner klarer sig bedre med hensyn til udvikling af sociale kompetencer og læringskompetencer end børn i kontrolinstitutionerne. For det andet bliver det muligt at undersøge faktorer af betydning for effekterne, bl.a. kommuners organisering, ressourceforbrug og evt. andre satsninger, leder- og pædagogstabilitet vs. udskiftning, børnesammensætning mv. Sådanne faktorer samt indikatorer på forskelle på implementeringsprocesser i hhv. et organisatorisk læringsperspektiv og et forældreinddragelsesperspektiv, som vi vil kunne identificere ved at se nærmere på data fra casestudier, vil kunne inddrages i analyserne ved en senere lejlighed for at se på sammenhænge med effekt. Endelig for det tredje giver den analytiske tilgang, der kombinerer kvantitative og kvalitative data, mulighed for at udvikle ny viden om sammenhænge mellem implementering og effekt. Kun resultater af den kvantitative del af effektstudiet præsenteres i nærværende rapport.

2 Udover kvantitative målingsmetoder og analyser er der gennemført to casestudier, der er baseret på kvalitative interview og observationsstudier med fokus på hhv. organisatorisk læring og forældreinddragelse.

OVERORDNET POSTIV EFFEKT

Effektanalysen viser, at VIDA-interventionerne har positive effekter på udvalgte sociale læringsmål og dermed for barnets trivsel. Børnene fra interventionsinstitutionerne klarer sig generelt bedre end børnene fra kontrolinstitutionerne med hensyn til disse udvalgte, socioemotionelle kompetencer, målt via SDQ. Når vi bryder analysen op i delanalyser, tegner der sig imidlertid et mere nuanceret billede af effekterne for børn fra forskellige grupper.

VIDA-interventionerne ser for det første ud til at nå børnene bedst med hensyn til stimulering af børns trivsel, dvs. målt på socioemotionelle kompetencer og den sociale udvikling. Daginstitutionerne, der arbejder med en VIDA-intervention, gør en positiv forskel, når de arbejder med VIDA-programmets innovative tilgang rettet mod børns sociale og følelsesmæssige ressourcer, men effekterne er ikke større for de mest udsatte børn. Analysen viser signifikante forskelle i effekter mellem børn af enlige forældre og børn i samboende familier på den måde, at der ikke er positive effekter for børn af enlige forældre.

For det andet viser resultaterne, at VIDA-Basis +-interventionen har svagere effekter, således at det kun er en ud af de fem SDQ-dimensioner, der er signifikant forbedret, nemlig børns adfærdsproblemer, som reduceres.

For det tredje viser analysen, at effekten på kammeratskabsrelationer er signifikant forskellig fra 0 på et 5 % signifikansniveau for børn af ikke-dansk etnisk oprindelse, og den er også signifikant forskellig fra effekten for danske børn. VIDA-interventionen har således formået at forbedre kammeratskabsrelationer for børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens den ikke har effekter for danske børn på denne dimension.

Når vi undersøger forskelle i effekterne mellem kommunerne, så er hovedresultatet, at for VIDA-Basis + findes der ingen signifikante forskelle, mens der for VIDA-Basis findes nogle få signifikante forskelle. Der er således en enkelt kommune, som har opnået en signifikant forbedring i den prosociale adfærd. Der er ligeledes en enkelt anden kommune, som har opnået en signifikant forbedring i kammeratskabsproblemer.

Når vi undersøger forskelle i effekterne mellem institutioner med en høj andel af socialt udsatte børn ($\geq 40\%$) og institutioner med en lavere andel, så er hovedresultatet igen, at der ikke findes signifikante forskelle, dog med undtagelse af emotionelle problemer. Vi finder således, at VIDA-Basis ikke medfører nogen

signifikant forbedring for børn i institutioner med mange udsatte børn, mens VIDA-Basis + giver en signifikant forbedring for børn i institutioner med mange udsatte børn.

Billedet ændrer sig noget, når vi ser på den anden del af det samlede kompetencemønster hos børnene, nemlig de intellektuelle områder og børns læring. Her viser det sig nemlig, at der ikke kan påvises effekter af VIDA, hvad angår børns læringskompetencer og kognitive kapacitet på de undersøgte indeks. Dette fund er overraskende sammenlignet med HPA-projektet. Her fandt vi nemlig, at på en enkelt faktor, der knytter sig til den kognitive side af børns kompetence 'matematisk formåen', var der positiv effekt og det oven i købet en effekt, der slog signifikant igennem med bedre resultater for den svageste gruppe. Dette billede ser vi ikke i VIDA-analysen.

VILKÅR OG IMPLEMENTERINGSBETINGELSER

Analysen antyder, at børnesammensætningen kan have betydning for effekten, fx at en sammensætning, som indebærer, at en stor andel af udsatte børn er indskrevet i samme institution, får konsekvenser for effekterne af en VIDA-intervention. Selv om det er indbygget i interventionen, at institutionerne skal arbejde med inkluderende pædagogisk praksis, kan dette måske vanskeliggøres i institutioner med mange socialt udsatte børn, som måske kan give indre spændinger i børnegruppen. Andre udfordringer, der kan være på færde i den sammenhæng, kan være, at institutionerne er præget af det pres, der lægges på institutionerne i form af, som vi har set det, at andre tiltag sættes i gang i kommunen samtidigt. Nogle institutioner oplever desuden, at de savner bedre normeringer og faglige og personlige kompetencer, som gør dem bedre i stand til at mestre opgaven.

Endelig kan evt. forskelle på kommuners indsatser og tildeling af ressourcer og prioriteringer i forhold til at indgå i et målrettet og systematisk forskningsprojekt være af betydning. Nogle kommuner har valgt at gå ind i VIDA med en høj grad af politisk prioritering, opbakning og nedsættelse af projekt- og styregrupper i relation til at deltage i VIDA. Andre kommuner har haft en anden tilgang. Nogle af de forskelle, der træder tydeligst frem, er forskelle på, om kommunen koncentrerer indsatsen om ét program, nemlig VIDA, i projektperioden, eller om der igangsættes flere parallelt kørende projekter. Sådanne vil kunne udgøre risici i forhold til indsats og effekter. Det falder uden for nærværende rapports analyser at gå mere ind i disse forhold.

STADIG EN UDFORDRING AT ARBEJDE MED ET RESSOURCESYN

Indsatsen har positiv effekt på udvalgte indikatorer for børns trivsel. Der er også mulighed for, at effekter kan vise sig efter interventionsperioden. Resultaterne giver anledning til at gå videre med at undersøge mere uddybende, hvordan effekter påvirkes af institutionernes forudsætninger og deres arbejde med at implementere VIDA-programmet. Dette kan gøres dels ved at se nærmere på vilkår og implementeringsbetingelser og dels ved at se nærmere på sammenhænge mellem leder- og pædagogkompetencer og effekter.

På trods af at der med VIDA er udviklet en målrettet og systematisk pædagogisk intervention, som retter sig mod at forbedre indsatsen for udsatte børn i daginstitutioner, viser resultaterne, at der stadig er mange udfordringer, hvis vi skal opnå så stærke effekter, også for de mest udsatte børn, som vi efterstræber. Resultaterne peger bl.a. på, at børnesammensætning kan have afgørende betydning. Men også på at vilkår, implementeringsbetingelser og kommunale prioriteringer og satsningsområder kan være af betydning for implementeringsgrad, for måder at håndtere udfordringer på og dermed for effekt. Disse vil naturligvis være påvirkningskilder og ydre omstændigheder, der i nogle kommuner er håndteret gennem omprioriteringer og/eller ved at give ekstra support til de deltagende daginstitutioner.

Samlet set viser effektanalysen, at VIDA-programmet i daginstitutioner overordnet set har haft positive effekter, men kun på udvalgte dimensioner af børns sociale kompetenceudvikling og trivsel. På de andre kompetenceområder, som også er undersøgt, og som drejer sig om børns læring i mere kognitiv forstand, har der ikke kunnet påvises effekter af VIDA. Dette kan der være flere forklaringer på, fra selve oplægget til interventionen på uddannelsen, i materialer og værktøjer, til vilkår, implementeringsbetingelser og til professionelles konkrete arbejde med at omsætte et vidensgrundlag i fornyelse af pædagogiske praksisser og aktiviteter, der 'når' alle børn, også de mest udsatte.

Efterfølgende analyser vil kunne kaste mere lys over faktorer, der kan tænkes at påvirke VIDA-interventionens effekter. Det drejer sig om:

- ledelse, uddannelse, efteruddannelse, kapacitet til organisatorisk læring
- faglige og personlige ressourcer, herunder medarbejderes uddannelsesmæssige baggrund,
- medarbejdersammensætning, stabilitet/udskiftning, samt
- andre kommunale tiltag, der sættes i gang.

KAPITEL 1

INTRODUKTION

1.1 FORMÅL OG BAGGRUND

I VIDA-forskningsrapport 1 belyser vi effekten af et nyt højkvalitetsinterventionsprogram, der er udviklet og implementeret i danske dagtilbud, VIDA (Vidensbaseret indsats for socialt udsatte børn i dagtilbud 2011-2013). Interventionen retter sig mod alle børn i de deltagende dagtilbud og sætter i den forbindelse også fokus på socialt udsatte børn.

Mere specifikt undersøger vi spørgsmålet: Kan kvalitet i tidlige dagtilbudsindsatser styrkes ved at uddanne pædagoger og ledere til at arbejde teoretisk (dvs. vidensbaseret), målrettet og systematisk, og har dette effekter på børns udbytte? Videre spørger vi, om dette kan gøres ved (som det er traditionen i Danmark) at lade pædagoger og ledere være fleksible og selvbestemmende i deres tilgang til at omsætte interventionsprogrammet i deres lokale praksis i dagtilbuddet, dvs. under hensyntagen til den specifikke børnegruppe, forældregruppen og den kulturelle kontekst, som interventionen skal implementeres indenfor?

I de senere år er det blevet klart gennem empiriske studier, at børns livschancer grundlægges fra den tidligste barndom (se bl.a. Cunha et al., 2006). Det er i og for sig en flere hundrede år gammel pædagogisk teoretisk forestilling, at den påvirkning, der finder sted *tidligt* i livet, alt andet lige har størst betydning i børneopdragelsen. Den kan fx findes som forestillinger om sensitive perioder for påvirkning hos atten- og nittenhundredtallets teoretiske fædre til børnehaven som Fröbel og Montessori (se også Larsen et al., 2011). Tættere på vores egen tid er denne

generelle forestilling blevet underbygget af hjerneforskning om småbørn (Shore, 1997). Fra læringsforskningen er der derudover blevet peget på læringens kumulative karakter, forstået sådan, at det, der læres (eller ikke læres) tidligt, påvirker omfang, form og indhold af læreprocesser senere i livet. Dette er fx undersøgt på feltet læsefærdigheder af Whitehurst & Lonigan (1998).

Sådanne tidlige indsatser anses sædvanligvis for at kunne være virksomme for alle børn. Børns opvækstvilkår varierer imidlertid betydeligt, og forestillingen om, at indsatser skal være tidlige, optræder derfor ofte i sammenhæng med indsatser, som er rettet mod børn, der ikke har de bedste opvækstvilkår. I amerikansk forskning defineres denne gruppe af børn ofte som børn præget af fattigdom og deraf afledte, forringede livschancer (Barnett et al., 2006). Dansk forskning har her bidraget betydeligt med udredning af begrebet 'social arv' (Ploug, 2005), og børn med en ugunstig social arv benævnes nu på dansk med udtrykket 'udsatte børn'. Med Plougs forskning (2005) som inspirationskilde kan vi karakterisere disse børn som en meget heterogen gruppe. De sociale begivenheder, udsathedens er bundet i, er fattigdom, arbejdsløshed og korterevarende eller ingen uddannelse blandt forældre, forældre på kontanthjælp og/eller skilsmisser. Identifikationen af udsatte børn er derfor kompleks. Udsathedens virkninger kan hos den enkelte eller i børnegruppen iagttages som kognitive, sproglige eller sociale funktionsproblemer, fx som det at være sat uden for børnefællesskabet (Ploug, 2007).

Senere i skolen ses udsathedens virkninger tydeligere i form af, at socialt udsatte børns faglige præstationer er signifikant lavere end andre mere privilegerede børns præstationer. Dette fremgår fx af den seneste PISA-måling fra Danmark, hvor 14,5 % af variationen af alle elevers læseresultater kan forklares med forældrenes socioøkonomiske baggrund (Egelund, 2010).

Forestillingerne om tidlig indsats for børn i almindelighed eller udsatte børn er forbundet med et overordentlig omfangsrigt og varieret sæt af pædagogiske indsatser, *interventioner*. Der findes ganske mange danske, udenlandske og internationale oversigter over sådanne tidlige interventioner og tilhørende studier af dem (fx Jespersen, 2006; Jensen, 2007; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Det er med inspiration fra denne kortlagte forskning samt det tidligere gennemførte HPA-projekt (Jensen et al., 2009), at VIDA-interventionsprogrammet er blevet udviklet. Vi skal i det følgende se nærmere på, hvordan VIDA-programmet dels lægger sig i forlængelse af tidligere forskning og dels adskiller sig på grund af kontekstuelle omstændigheder.

Tidlige interventioner i dagtilbud antages som nævnt at kunne fremme børns livschancer generelt, men også at kunne fremme mulighederne for børn af socialt udsatte familier, fx fattige familier mere specifikt. Det er derfor vigtigt at udvikle høj kvalitetsdagtilbud og tidlige interventionsprogrammer, der styrker mulighederne for det enkeltes barns udvikling, trivsel og læring fra tidligste alder i læringsmiljøer, der byder på fællesskaber og bidrager til, at hvert enkelt barn føler tilknytning. Dvs. interventionsprogrammer, der `står op imod' implikationer af fattigdom såsom marginalisering og social eksklusion, og som har stærke implikationer for skoleparathed, uddannelsesmuligheder og for senere arbejdsmarkedstilknytning (Barnett and Masse, 2007; Schweinhart et al., 2005). Samtidig er det påvist, at barnets trivsel, dvs. dets socioemotionelle kompetencer, er lige så vigtige som kognitive kompetencer i forhold til at forstå, hvad der skaber grundlaget for børns livschancer og videre udvikling (Heckman and Kautz, 2012). Dette dobbelte perspektiv, at sigte imod både børns trivsel og deres læring, bliver derved centralt at indarbejde og undersøge i nye interventioner.

VIDA-interventionsprogrammerne uddanner pædagoger og ledere til at arbejde på en evidensbaseret platform (VIDA-Basis). Forskning viser, at socialt udsatte børn allerede fra børnehvealderen er i risiko for at blive ekskluderet fra børnefællesskaber og generelle lærings- og legesituationer med andre børn (se også Ploug, 2005; Jensen, 2005; Jensen et al., 2013). Dette forhold risikerer at øge udsathedens yderligere, hvilket lægger op til at lade pædagoger arbejde med aktiviteter, der styrker alle børns motivation for og engagement i læringsaktiviteter og leg.

En supplerende intervention, VIDA-Basis +, som grundlæggende er den samme som VIDA-Basis, hvad angår indhold og mål, inddrager desuden forskellige nye former for forældreinvolverende samarbejde, som fx 1) at forældrene opfordres til at arbejde med konkrete aktiviteter hjemme relateret til aktiviteter i dagtilbuddet og på møder at dele erfaringer om dette, og 2) kurser og delte refleksioner mellem forældre og pædagoger i dagtilbuddet.

Meget af den eksisterende viden om tidlige dagtilbudsindsatser er baseret på enten tidlige indsatser målrettet bestemte børn og under anvendelse af beskrevne metoder eller på store offentligt finansierede interventioner (se Blau og Currie, 2006). De førstnævnte er typisk randomiserede, kontrollerede eksperimenter, mens de sidstnævnte er ikke-eksperimentelle. Desuden har de fleste af de kortlagte programmer fundet sted i USA, og evidensen er derfor sparsom for europæiske lande, specielt de skandinaviske lande (se Burger, 2010).

Vores bidrag med VIDA er at skabe evidens fra et relativt stort randomiseret, kontrolleret eksperiment fra Danmark, et land med et universelt system for dagtilbud, hvor 97 % af de 3-5-årige børn deltager (i 2010).³

Designet af VIDA-interventionen (som vi beskriver mere detaljeret i kapitel 2) leder os til at undersøge følgende forskningsspørgsmål: Har det nogen effekt på børnene at styrke pædagogers (og lederes) arbejde med kvalitet i dagtilbud gennem pædagogisk uddannelse, træning og videndeling? Har det endvidere nogen effekt på børnene at supplere med nye former for forældresamarbejde? Hvis ja, varierer effekten da mellem forskellige grupper af børn, fx børn af forskelligt køn, børn af forskellig etnisk oprindelse og børn fra familier med forskellig socioøkonomisk status? Er der forskelle i effekt knyttet til institutionstype eller kommune?

1.2 EFFEKTER AF DAGTILBUDSINDSATSER – HVAD VED VI FRA FORSKNINGEN?

I det følgende skitserer vi forskningen i dagtilbuds betydning for børns, herunder mere specifikt udsatte børns, udvikling. Det drejer sig for det første om forskning fra reviews og longitudinelle studier og for det andet om de vigtigste tidlige, eksperimentelle interventionsstudier. Endelig for det tredje inddrager vi forskning i nye metoder til kvalitetsudvikling – ikke i dagtilbud, men i skolen samt offentlige og private virksomheder. På den baggrund belyser vi VIDA-programmets grundlag ved at se på, hvordan VIDA-programmerne er inspireret af den tidligere forskning, hvor VIDA-programmernes design, målgruppe og metoder adskiller sig fra andre interventionsprogrammer, og på hvordan vi har udviklet et innovativt design, som modsvarer de overordnede krav, at interventionen skal kunne implementeres i stor skala, nå en bred målgruppe og implementeres af professionelle, der som i Danmark er uddannet til at arbejde med stor autonomi i den daglige pædagogiske praksis.

Dagtilbuds betydning for socialt udsatte børn

Forskningen i indsatser for socialt udsatte børn vidner om, at tidlige indsatser er afgørende, når målet er at styrke børns livschancer og kompetenceudvikling. Vi ved for det første, at familiens sociale situation påvirker barnets kompetenceudvikling fra tidligste alder, og på måder som rækker videre og påvirker barnets

³ De 97 % af de 3-5-årige børn omfatter også børn i SFO, jf. Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012). Fraregnes disse børn er det 91 % af de 3-5-årige, som deltager i dagtilbud, jf. Nøhr et al. (2012).

trivsel og læring, når det starter i skolen (OECD, 2009). Udvikling af kompetencer, der gør barnet skoleparat og medvirker til barnets trivsel og identitetsdannelse, inkluderer både barnets sproglige kompetencer, dets kognitive færdigheder og dets evner til at indgå i sociale relationer med andre mennesker (Almond & Currie, 2011).

For det andet viser forskning, at sociale forskelle ofte øges i barnets skoletid, hvilket betyder, at der er behov for indsatser, der fremmer børns læringsmuligheder, allerede før de starter i skolen, hvilket vil sige i dagtilbuddet (Leseman, 2009). Det at tilbyde dagtilbud for alle børn (universaldagtilbud), som netop er tilfældet i de skandinaviske lande, kan forventes at have den effekt, at alle børns skoleparathed fremmes. Dette har også vist sig at være tilfældet som påpeget af Havnes & Mogstad (2011); Leseman (2009); OECD (2009). Når det er sagt, er det imidlertid vigtigt at understrege, at der stadig er sociale forskelle i disse lande (Andersen, AE-rådet, 2012) – og dette til trods for at der netop her findes universaldagtilbud for alle børn.

Forskningen peger samstemmende på, at det ikke alene er deltagelsen i dagtilbud, der sikrer, at barnets livschancer og kompetencer fremmes. Som vist hos Sylva et al., (2013) er det derimod kvaliteten af de sociale relationer, som voksne skaber i dagtilbuddet, der bliver afgørende for, hvor godt det lykkes at styrke alle børns trivsel, dvs. deres socioemotionelle udvikling og læring. Vi ved, at de skandinaviske lande har tilbud, om at alle børn kan deltage i dagtilbud, men også at der stadig kan påvises store sociale forskelle, der bl.a. viser sig ved forskelle på skoleparathed og på det at klare sig godt i skolen. Dette vidner om et behov for mere viden om, hvad der skaber kvalitet i dagtilbud, og hvordan kvalitetsdagtilbud kan opnå effekter målt på børns udbytte.

Longitudinelle studier har vist, at der kan opnås langtidseffekter af deltagelse i dagtilbud. Således undersøger Baumüller et al. (2011) bl.a. kvalitetsvariationer i det danske dagtilbudssystem og finder, at der kan identificeres langtidsvirkninger på børns kognitive kompetencer. Forfatterne finder således, at der er blivende, men forholdsvis lille udbytte af højkvalitetsdagtilbud målt ved afslutningen af grundskolen på 9. klasses afgangsprøve. Vi ser de samme mønstre gøre sig gældende i den seneste undersøgelse af sammenhænge mellem deltagelse i dagtilbud (vuggestuer) og kognitive præstationer ved afslutning af skoleforløbet (Gupta & Simonsen, 2013). Sidstnævnte undersøgelse viser, at der opnås positive effekter målt på reduktion af problemfyldt adfærd ved skolestart, højere karakterer i dansk og matematik ved skolens afgangsprøve og højere sandsynlighed

for at påbegynde en ungdomsuddannelse efter 9. klasse efter deltagelse i dagtilbud fra vuggestuealderen (ibid.). Forfatterne finder endvidere, at vuggestuer har særlig stor betydning for de udsatte børn, hvis deres mødre har relativt lav uddannelse. Et andet longitudinelt studie finder i en undersøgelse af langtidseffekter af offentligt finansierede dagtilbud som storskalaindsatser i Norge, at der opnås langtidsvirkninger af at deltage i disse former for dagtilbud (Havnes og Mogstad, 2011). Der er imidlertid ikke påvist samme stærke udbytte for socialt udsatte børn ved at være i børnehaver. Dette resultat kan tyde på, at indsatser for udsatte børn skal starte så tidligt som muligt, dvs. allerede fra 0-2-årsalderen i vuggestuen.

Gennemgangen af litteraturen på området vidner om, at der ikke er påvist en enkelt metode til opnåelse af kvalitet i dagtilbud. For Danmark finder Bauchmüller et al. (2011), at en høj andel af uddannet personale er positivt sammenhængende med barnets læring og udvikling. Dette fund understøttes af Chetty et al. (2011), som også finder, at der er en positiv sammenhæng mellem pædagogers kvalifikationer og børns udbytte.

I det følgende ser vi nærmere på konkrete interventionsprogrammer, der har givet inspiration til opbygningen af VIDA-interventionsprogrammet, der som nævnt skulle implementeres i børnehaver for 3-6-årige. Gennemgangen af programmerne følger samme skabelon, hvor vi ser på design, metoder, målgrupper og fund.

Specifikke interventionsprogrammer i dagtilbud

For det første ser vi nærmere på tre omhyggeligt evaluerede amerikanske interventionsprogrammer: 'Perry Preschool'-programmet, 'Abecedarian'-programmet og "Tools of the Mind"-programmet". Alle deltagere i programmerne blev rekrutteret fra socialt udsatte familier, og alle studier havde eksperimentelt design med effektevalueringer, der byggede på randomiserede, kontrollerede eksperimenter. Effekter målt på børns udbytte socioemotionelt og kognitivt, og alle tre interventionsprogrammer viste, at børn, der deltog i et program, opnåede bedre udbytte end børn fra kontrolgruppen, hvilket vil sige børn, der ikke deltog i nogen form for intervention overhovedet – heller ikke i almene dagtilbud. Et fælles kendetegn for de tre programmer er, at der er tale om små samples, og at de er målrettet udsatte grupper.

Det første program, 'Perry Preschool'-programmet blev udviklet 1960'erne (Weikart, 1970). Formålet var at styrke børns intelligens, skoleparathed og akademiske

præstationer, men også at bidrage til at reducere fremtidige sociale problemer såsom kriminalitet, tidlig graviditet mv. I alt 123 børn blev fulgt, fra de var 3-4 år gamle. Programmet demonstrerede effekter, som i udgangspunktet ikke var så tydelige, men blev mere signifikante senere, da det har vist sig, at deltagerne opnåede bedre uddannelsesmæssige muligheder, bedre indkomst og større nedsettelse af risiko for kriminalitet og ringe sundhedsvaner sammenlignet med kontrolgruppen ved en 37-års opfølgende undersøgelse (Muennig, Schweinhart, Montie, & Neidell, 2009). Børn fra de mest sårbare familier opnåede størst udbytte af at deltage i programmet. 'Perry Preschool'-programmet var baseret på Piagets udviklings- og kognitionspsykologiske teori om, at barnets individuelle kognitive kapacitet udvikles og modnes gennem faser. Et 'Perry Preschool'-curriculum inddrager og bygger videre på det enkelte barns udviklingsmæssige niveau og er således barnecentreret i sin tilgang. Dette passer godt med andre fund fra tværsnitsundersøgelser, der viser, at børnecentrerede læringsaktiviteter er fremmende for udviklingen (Montie et al., 2006).

Det andet program, 'Abecedarian'-programmet, blev udviklet i 1970'erne (Campbell, Burchinal, Skinner, Gardner & Ramey, 2000). Formålet var også her at styrke børns intellektuelle kapaciteter. I alt 111 børn og deres familier deltog i et randomiseret, kontrolleret forsøg, og der viste sig effekter i børns intellektuelle kapacitet. Som i 'Perry Preschool'-programmet opnåede børn fra socialt udsatte familier mest ved at deltage i programmet. 'Abecedarian'-curriculum byggede på syv principper: 1) opfordre og udfordre børn til at udforske deres omgivelser for derved at lære og forstå omverdenen, 2) guidelines til barnet med henblik på at lære de basale færdigheder og ikke mindst, hvordan disse færdigheder skal bruges i situationen, konteksten, 3) værdsættelse og anerkendelse af barnets opnåede færdigheder og kompetencer, 4) praktisering og fortsat udvikling af nye færdigheder, 5) beskyttelse imod eventuelt drilleri, mobning, afstraffelse, 6) varieret brug af kommunikation, respons når det er relevant for derved at stimulere sprog og barnets forståelse af symboler og 7) guidelines til barnet med henblik på at lære det at følge og sætte grænser for adfærd.

Det tredje program, 'Tools of the Mind'-curriculum (TOM) blev udviklet senere, nemlig i 1990'erne (Bodrova & Leong, 2006). Formålet med programmet var at støtte børns intentionelle udvikling og læring af 'early literacy', selvregulering og kognitive færdigheder. I alt 274 børn deltog i et randomiseret, kontrolleret eksperiment, hvori der blev påvist effekter målt på et fald i problemadfærd og øgede sproglige kompetencer. Programmet bygger på Lev Vygotskys teorier om barnets udvikling. I henhold til Vygotskys teori sker barnets udvikling ved evnen

til logisk tænkning og argumenteren gennem praktiske aktiviteter i samspil med andre i de sociale omgivelser. Denne udvikling af logisk tænkning forstås som noget, der knytter sig til såvel den omgivende kultur som barnets kognitive læreprocesser (Vygotsky, Hanfmann & Vakar, 2012). TOM har to uadskillelige mål: 1) udvikling af barnets evne til at tage kontrol og selvregulering, hukommelse samt opmærksomhed og koncentration, og 2) udvikling af specifikke akademiske færdigheder såsom symbolsk tænkning, 'literacy' og forståelse for matematik og matematisk logiske systemer. Leg anses i TOM for at være en ledende aktivitet, der styrer udviklingen af barnets interpersonelle færdigheder og selvregulering. Det indebærer, at curriculum sætter fokus på pædagogens rolle i forbindelse med at give barnet support i de læreprocesser, der udvikler og modner barnets intentionelle og dramatiske leg. Samtidig sikres det, at alle børn er aktive deltagere i disse aktiviteter. Et vigtigt element i programmet er derfor at hjælpe pædagogen til at forstå betydningen af legen som et vigtigt element – også i interaktionen mellem det enkelte barn og pædagogen. Programmet forsyner pædagoger med en række materialer, værktøjer og strategier, som gør pædagogen i stand til at organisere kreative læringsprocesser i dagtilbuddet (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk & Burns, 2008; Bodrova & Leong, 2006).

Sammenfattende kan de amerikanske programmer beskrives ved, at effekter måles ved hjælp af forskellige tests og adfærdsprøver og ved hjælp af screeninger af børns sociale adfærd og kognitive kompetencer samt akademiske præstationer alt afhængigt af målet med indsatsen.

Indsatserne implementeres i de to af programmerne ('Perry Preschool' og 'Abecedarian') af pædagoger, der instrueres i, hvordan de skal organisere og gennemføre aktiviteter, som programmet lægger op til. Ofte deltager pædagogerne i workshops af fx en til to dages varighed et antal gange i forløbet (fx hvert halve år), og de får endvidere en timeplan for, hvordan og hvornår aktiviteterne skal finde sted, og instruktion i hvordan de skal tilrettelægge og gennemføre aktiviteten. Desuden ser vi eksempler på, som fx i 'Perry Preschool'-programmet, at professionelle, der implementerer programmet, er specialuddannede, dvs. har særlig ekspertise i forhold til målgruppen, risikogrupper og derved er en slags specialister i specialpædagogik. Derudover afholdes ugentlige personalemøder, som ud over diskussion af det løbende arbejde har indeholdt uddannelsesaktiviteter.

I 'Tools of the mind'-programmet deltager pædagogerne også i workshops, og derudover tilbydes de materialer og værktøjer, som gør det muligt at udvikle og implementere de kreative læreprocesser, som programmet lægger op til under

hensyntagen til børnegruppens forudsætninger og princippet om at basere indsatsen på barnets progression. I dette program suppleres instruktion med inddragelse af professionelle i forbindelse med at udvikle pædagogiske strategier, der er baseret på den teoretiske viden (Vygotsky) om betydningen af interaktioner mellem barn og voksen. Ved hjælp af materialer og værktøjer, der bliver stillet til rådighed, skabes konkrete pædagogiske aktiviteter.

I Danmark har der været gennemført et relativt stort randomiseret, kontrolleret eksperiment rettet mod at højne kvaliteten i dagtilbud ud over almindelig praksis gennem kvalificering af professionelles handlekompetencer (HPA-projektet, se Jensen et al., 2009). *HPA-programmet* blev udviklet og implementeret i perioden 2005-2009 (ibid.) med det formål at fremme børns sociale kompetencer (trivsel) og kognitive kompetencer (læring) i et handlekompetenceperspektiv. HPA-projektet var designet som et randomiseret, kontrolleret eksperiment på institutionsniveau for 300 børn og anses for at være det pilotstudie, der går forud for VIDA. Der blev påvist positive effekter på det generelle, overordnede niveau for alle børn, mens der ikke opnåedes effekter for de mest udsatte børn eller kun små effekter på udvalgte indeks (Jensen et al., 2011; 2013). Denne intervention gav signifikante effekter for interventionsgruppen målt som korttidseffekter ved hjælp af Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) samt på kognitive mål, som er valgt ud inspireret af EPPE-studiet (Sylva et al., 2011), generelt set. Resultaterne fra HPA-projektet indikerede således både en generelt positiv effekt, men demonstrerede også, at det var vanskeligere at påvirke de allermest udsatte børn.

I HPA-programmet blev pædagogers kompetencer styrket gennem kurser, som havde til formål at træne pædagoger i at reflektere, analysere og tage kritisk stilling og vurdere, hvad lige netop deres børnegruppe havde brug for ud fra opstillede mål om at styrke sociale kompetencer og læring og refleksioner over, hvordan den aktuelle pædagogiske praksis levede op til disse mål. Pædagogernes kvalificering blev derved en betydningsfuld del af interventionen. Dette faldt i tråd med traditionen i de skandinaviske lande for, at professionelle arbejder ud fra en vis autonomi i forbindelse med at tilrettelægge det pædagogiske arbejde. Dvs., at børnenes udvikling og læring sættes i fokus, interventionen baseres på et bredt læringsbegreb, som matcher målene i det nationale curriculum (pædagogiske læreplaner). Endvidere blev professionelle kvalificeret til at styrke børns evner til selv at tænke, handle, tage selvkontrol over ydre og indre betingelser og udvikle et handleberedskab (handlekompetence).

Vi har som nævnt også undersøgt litteraturen om forældreprogrammer knyttet til dagtilbud. Et systematisk litteraturreview gennemført for VIDA-projektet (se

også Larsen et al., 2011) har identificeret 13 effektive programmer, som sætter forældreinddragelse i fokus i interventionen⁴. Tre eksempler kan drages frem som inspiration for VIDA: Et første program, *The Chicago Child-Parent-Centers*, blev etableret i 1967 som et tilbud til børn i dagtilbudsalderen og deres forældre fra lavindkomstområder. Et andet program er *Getting ready*, udviklet i 2000, som havde til formål at styrke forældrenes kompetencer til at være støttende og engagerede i forhold til deres børn. Et tredje kendt forældreprogram, *The Incredible Years*, havde til formål at styrke børns sociale adfærd og kompetencer, forebygge adfærdsproblemer, kriminalitet, vold og stofmisbrug, voldelig adfærd og strafald i skolen. Intentionen med programmet var at forbedre pædagogernes evner til positiv ledelse, forbedre børnenes selvledelsesevner, reducere adfærdsproblemer i hjem og dagtilbud, øge forældres brug af positiv opdragelse og disciplinære strategier og at styrke relationen mellem dagtilbud og hjem. De samlede resultater af dette review har vi sammenfattet i nogle hovedpointer, som er indbygget i VIDA-Basis +-forældreprogrammet i det omfang, programmernes tilgang antages at kunne implementeres i en dansk kontekst, hvor indsatsen skal kunne omsættes for alle forældre og ikke kun for de socialt udsatte forældre, som de amerikanske programmer især har haft som målgruppe.

De tidligere internationale interventionsprogrammer har bidraget med inspiration til udvikling af VIDA-modelprogrammerne og den tilknyttede effektundersøgelse, hvilket vi uddyber senere i rapporten. På samme tid er der, som vist, ikke i samme grad fundet litteratur, der sætter professionel kvalificering, som er en væsentlig del af VIDA-interventionsprogrammet, i fokus. Pianta et al. (2009) peger på, at pædagogers kvalifikationer og professionel kvalificering er helt centrale pejlemærker for børns udbytte af deltagelse i dagtilbud og mere specifikt i interventionsprogrammer, og de peger endvidere på, at dette er et hidtil underbelyst område inden for førskoleforskningen.

Kvalitetsforbedring som følge af innovative strategier i skole og arbejdsliv

Der er derimod identificeret forskellige metoder, der højner udbyttet af uddannelse, og i visse tilfælde er effekter af sådanne tiltag evalueret. Det gælder fx Hattie (2008), der gennem sit review af 800 metastudier undersøgte effekter af interventioner, der var designet til at fremme skolebørns akademiske præstationer. Disse studier drejede sig først og fremmest om effekter målt på børns

4 Reviewet kan læses i sin helhed i rapporten Larsen et al. (2011). *Programmer for 0-6-årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning*. I: VIDA-forskningsserien 2011:02. I denne rapport er endvidere bragt en oversigt over samtlige programmer, der er gennemgået og hentet inspiration fra til udvikling af VIDA-programmet (ibid., side 162 ff.). Undtaget dog programmet "Tools of the Mind", der ikke indgik i reviewet om forældreprogrammer.

udbytte af folkeskolen, hvor målgruppen var børn fra 6 år. Hattie fandt, at der opnåedes de største effekter, når læreren fik muligheder for at evaluere børnenes progression løbende. Hattie beskriver "formativ evaluering" som de aktiviteter, der indebærer, at læreren systematisk måler læreprocessen og ændrer sine undervisningsformer løbende, så de tilpasses den enkelte elevs behov, og inddrager forhold i læringssituationen, som evalueringen udpeger. Han finder 138 studier, der påviser positive effekter af denne tilgang til det pædagogiske arbejde.

Grundidéen i den formative evaluering er, at processen starter med, at den professionelle (læreren) undersøger aspekter af den eksisterende praksis, hvorefter nye tilgange afprøves. Virkninger af disse tiltag undersøges løbende, og baseret på alternative tilgange og teorier afprøves nye læreprocesser rettet mod børn. Siden 1980'erne er dette kvalitetsudviklingskoncept blevet advokeret af uddannelsesinstitutioner (Murgatroyd, 1989), og hele konceptet kan videreføres i en tænkning om organisatorisk læring, som er det koncept, VIDA-programmet bygger på. Denne tænkning om organisatorisk læring drejer sig nemlig om, at professionelle uddannes og trænes til at arbejde med fornyelse af pædagogisk praksis gennem brug af refleksion, undersøgelse, afprøvning, testning og evaluering. Derved udvikler professionelle nye måder at løse aktuelle problemstillinger i praksis på, som er det helt centrale i VIDA-projektet. Dette perspektiv er endvidere inspireret af Sundbo (2003), som undersøger innovation i offentlige og private virksomheder, og som finder, at det er i kombinationen mellem et top-down- og et bottom-up-perspektiv, at den største chance for virkelig at skabe udvikling, der virker, opstår (effekt). Det er essentielt, at processen tager udgangspunkt i aktuelle praksisser snarere end i teori (Ellström, 2010), men omvendt er det også påvist, at det at bygge nye initiativer op på en kombination af to vidensformer, en praksisbaseret og en forskningsbaseret, i processen er effektivt, når målet er at skabe innovation (Jensen, Johnson, Lorenz, & Lundvall, 2007).

Sådanne eksempler på kvalitetsforbedringer og innovation har vi ikke fundet i førskoleforskningen, men det antages, at denne tilgang kan bidrage i udviklingen af nye former for pædagogisk innovation, som vi i VIDA-programmet har afprøvet og evaluerer effekterne af i denne rapport. I det følgende skal vi uddybe, hvordan VIDA-interventionsprogrammet er inspireret af tidligere modelprogrammer, på hvilke punkter VIDA adskiller sig fra disse, og hvordan nyere forskning i kvalitetsudvikling er tænkt ind i designet af VIDA-programmet. I denne uddybning indgår naturligvis også HPA-projektet, der som nævnt anses for at udgøre et pilotprojekt, der går forud for VIDA.

1.3 VIDA-MODELPROGRAMMERNE – I LYSET AF ANDEN FORSKNING

VIDA-interventionen har som mål at fremme alle børns sociale kompetencer og læring – med særligt henblik på socialt udsatte børn. Det samlede projekt er designet som et randomiseret, kontrolleret eksperiment, og målgruppen er alle børn i udvalgte dagtilbud.

Teoretisk er VIDA-interventionsprogrammet sammenligneligt med flere af de andre programmer, men især er programmet 'Tool of The Mind' en inspirationskilde. Dette program finder nemlig, at der opnås positive effekter ved at bygge interventionen på Vygotskys teori om, at børns trivsel og læring fremmes gennem stimulerende, responsive interaktioner mellem voksen og barn. TOM-programmet bygger ligesom VIDA på den tese, at børns udvikling fremmes, hvis man arbejder ud fra en teori om samspil mellem genetiske og miljømæssige faktorer, mellem kognitive og socioemotionelle kompetencer og kreative læreprocesser og mellem tidlig og senere indsats.

Metodisk adskiller VIDA-programmet sig fra de andre gennemgåede programmer ved, at det først og fremmest er pædagogers kvalificering, der sættes i centrum for interventionsprogrammet. Til forskel fra andre programmets korte workshops og kurser for professionelle, som gennem instruktion oplærer de professionelle i at følge programmets forskrifter og metoder, tilbydes VIDA's professionelle et uddannelses- og træningsforløb, som strækker sig over længere tid, hvor undervisning veksler med lokale udviklingsforløb med henblik på at træne professionelle i at analysere, reflektere over og evaluere egne aktiviteter rettet mod at styrke børns læring, trivsel og progression.

VIDA-Basis +-forældreprogrammet er i høj grad inspireret af de internationale programmer, da vi ikke i Danmarks hidtil har haft tradition for at arbejde så målrettet med forældreinddragelse som en del af dagtilbuddets opgaver. Til forskel fra de tidligere programmer er VIDA-Basis +-forældreprogrammet rettet mod at styrke børns udvikling gennem øget kvalitet og bedre samarbejdsformer med forældrene. Ligeledes til forskel fra de amerikanske programmer går man i VIDA ikke ud i hjemmene eller arbejder med forældreuddannelse og -evner. Inspireret af Bronfenbrenners teori (1979) forventes det, at en intervention, der ud over at styrke børns læring, trivsel og udvikling også styrker relationer mellem familien (mikrosystemet) og institutionen (mesosystemet), yderligere vil kunne styrke effekter af interventionen. Dette er imidlertid ikke påvist i andre interventionsstudier, men afprøves således i VIDA.

HPA-projektets erfaringer med at sætte professionel kvalificering i centrum videreføres i VIDA. Når det er sagt, skal det understreges, at vi har ændret uddannelsesforløbet i VIDA, så der sættes større fokus på, at deltagerne arbejder med guidelines, materialer og værktøjer, som kan understøtte implementeringsprocessen og derved intensivere den professionelle udvikling og kvalificering af ledere og pædagoger fra hver institution. Endvidere har vi i VIDA udviklet lederkurser, der træner lederne i at lede organisatoriske læreprocesser. Endelig er der lagt stor vægt på et yderligere systematiseret og formaliseret samarbejde med kommunernes forvaltninger, dagtilbudsschefer og konsulentniveauet. Dette skyldes bl.a., at vi fra forskningen ved, at det at sikre deltagerne support og træning og/eller coaching vil kunne styrke deltagerne mere konkret i at implementere interventionen (Cameron, 2012; Pianta et al., 2009; Hamre et al., 2012). Derfor har vi forsøgt at lægge op til en større grad af support og/eller coaching gennem ydelser, som kommunale konsulenter har givet på baggrund af samarbejdsaftaler mellem projektets ledelse og kommunernes dagtilbudsschefer.

Opsummerende udgør de gennemgåede internationale programmer og studier sammen med positive erfaringer fra HPA-projektet omkring at fremme professionel kvalificering fundamentet for VIDA-programmet, der skal kunne implementeres under følgende betingelser:

1. at indsatsen skal være for alle børn, da 97 % af alle danske 3-5-årige børn er i dagtilbud (i 2010)
2. at indsatsen skal fremme børns trivsel og læring i bredt perspektiv som angivet i det nationale curriculum (Bekendtgørelse om pædagogiske læreplaner, Socialministeriet, 2004; 2011)
3. at indsatsen skal gennemføres af professionelle, som i forvejen arbejder i dagtilbuddet, (dvs. ikke af specialister, men af en blanding af pædagoger med professionsbachelorgrad og ikke-uddannede medarbejdere, som har tradition for at arbejde med stor autonomi i det daglige pædagogiske arbejde)

Skønt vores studie af VIDA-interventionens effekter fokuserer på korttidseffekter, er det værd at nævne, at vi også henter vigtig inspiration i de skandinaviske storskalastudier, der demonstrerer, at almen-dagtilbudssystemet rent faktisk påviser positive langtidseffekter. Det interessante er i den sammenhæng, at pædagogers kvalifikationer ser ud til at være positivt forbundet med børns udbytte. Det er dette forhold, som VIDA-programmet vil undersøge nærmere.

VIDA-MODELPROGRAMMERNE

2.1 INTRODUKTION

Formålet med VIDA-modelprogrammet er som nævnt at udvikle, implementere og undersøge effekterne af en ny metode til at styrke tidlige indsatser i dagtilbud. Mere specifikt er målet med VIDA-interventionen at kvalificere pædagoger og lederes kompetencer gennem et uddannelses- og træningsforløb, der gør deltagerne på VIDA-uddannelsen i stand til at arbejde målrettet og systematisk med læring og videndeling i den samlede organisation (dagtilbuddet), hvilket indebærer, at alle pædagogiske medarbejder inddrages i at skabe kvalitetsudvikling i praksis. VIDA-programmernes tilgang medfører, at frem for at give instruktion i hvordan pædagogerne skal omsætte en bestemt metode i hverdagen, inviteres medarbejderne i de deltagende dagtilbud til at udvikle og forny deres pædagogiske praksis lokalt – baseret på de præsenterede teorier, metoder, værktøjer og guidelines, som er udviklet til VIDA. Denne model for intervention er, som forklaret nærmere i kapitel 1, begrundet i, at der i VIDA tages højde for, at programmet skal implementeres i tilbud, hvor 97 % af danske børn deltager, målrettes den specifikke situation, de udfordringer og den børnesammensætning, som gør sig gældende, og gennemføres af professionelle, som har tradition for at arbejde selvstændigt og med stor autonomi i hverdagen.

I det følgende præsenterer vi mere detaljeret curriculum for VIDA-Basis-programmet og for VIDA-Basis +-forældreprogrammet samt strategien for professionel udvikling, som ligger i VIDA-programmet. Afslutningsvis opsummerer vi ved hjælp af en model den samlede interventions- og effektmålingsstrategi.

2.2 CURRICULUM FOR VIDA-BASIS OG VIDA-BASIS +

VIDA-interventionen består af de to modelprogrammer; VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-forældreinddragelse. VIDA-Basis-programmet sigter mod at styrke alle børns trivsel, læring og udvikling, mens VIDA-Basis +-programmet foruden en satsning på børns trivsel, læring og udvikling også inddrager involvering af forældrene. De to programmer beskrives mere detaljeret nedenfor.

VIDA-Basis

VIDA-Basis-interventionen implementeres af medarbejdere i de deltagende dagtilbud, som arbejder med nye rutiner baseret på VIDA-programmets guidelines og værktøjer⁵. Programmet er baseret på socialpsykologiske og sociologiske teorier om, hvad der fremmer børns læring og udvikling, fx Vygotsky (1935/1978), kompletteret af en bio-økologisk teori, fx Bronfenbrenner & Morris (2006). Disse teorier forklarer de komplekse sammenhænge mellem de sociale systemer, som barnet er en del af: familien (mikrosystemet), uddannelsesinstitutioner og interaktioner mellem barn og voksne i institutioner såsom vuggestuer, børnehaver, skoler (mesosystemet) og samfundet (makro-systemet). Børns læring og udvikling finder sted i disse komplekse sammenhænge, og udviklingen er desuden knyttet til samspillet mellem genetiske og miljømæssige faktorer, mellem kognitive og ikke-kognitive kompetencer og mellem tidlige og senere interventioner.

Ifølge den Vygotsky-inspirerede teoretiske tilgang, som anlægges her, udvikles socio-emotionelle og kognitive kompetencer via læringsorienterede aktiviteter, som stimulerer barnets progression, responsive interaktioner mellem barn og voksen, som øger barnets evne til at tage kontrol over indre og ydre omgivelser (selvkontrol) og til at indgå i sociale relationer med andre, både børn og voksne, og inkluderende læringsmiljøer. Derved styrkes barnets evne til at reflektere, argumentere og kommunikere. Overordnet stimuleres barnets progression hen imod øget selvkontrol og læring gennem samtaler med den voksne. Sådanne samtaler bidrager til, at barnet lærer at tage initiativer, kommunikere og kommentere samt udveksle idéer. Sådanne sammenhængende samtaleforløb mellem barn og voksen anses for at være afgørende bidrag til barnets sociale udvikling og sideløbende hermed bidrag til dets kognitive udvikling (se Tomasello et al., 2005).

5 For nærmere beskrivelse af VIDA-modelprogrammernes guidelines og værktøjer henvises til publikationen: Bente Jensen (red.) (2013). *VIDA-modelrapport 1. Materialer og værktøjer*. I: VIDA-forskningsserien 2013:01.

Vygotsky beskriver progressionen i børns læring som en proces, hvorved interpsykologiske handlinger, såsom kommunikation og sprogliggørelse, gradvist udvikles i takt med, at barnets evne til problemløsning og til at tage kontrol på det intrapsykologiske plan øges og gør barnet mere og mere uafhængigt af andre (dvs., ydre tale udvikles gennem interaktioner med andre til tanker og indre tale). Dette udviklingsmæssige flow medfører en vedvarende udviklingsproces frem imod selvregulering (Bodrova & Leong, 2012). Set i relation til en sammenhængende teori om livskompetencedannelse afhænger den menneskelige udvikling af såvel socioemotionelle som kognitive kompetencer, og begge anses for at være i spil på samme tid gennem udviklingsprocesser.

Sammenfattende understøtter dette teoretiske grundlag, at det er interaktionen mellem barn og voksen og barnet og andre børn og denne interaktions kvalitet, stabilitet og intensitet, der bliver afgørende for barnets udvikling af socioemotionelle kompetencer samt for sideløbende kognitive kompetencer, herunder sproglig og kommunikativ udvikling samt identitet. Det er også interaktionen og dennes kvalitet, der er af afgørende betydning for barnets udvikling af evne til at tænke og for dets motivation for at lære, undersøge og reflektere kritisk og analytisk.

Alle aktiviteter sker i inkluderende læringsmiljøer, og de forventet stærkeste drivkræfter bag børns læring og udvikling af trivsel er vokseninitierede og velorganiserede læringsaktiviteter med et stort udvalg af temaer baseret på det nationale curriculum (pædagogiske læreplaner), fx socioemotional og personlig kompetenceudvikling, sprog, *literacy* og kommunikation, fysisk udvikling, matematisk forståelse, forståelse for science og teknologi, kreativitet gennem kunst og kultur og interesse i at lære. Derudover er der tale om barneinitierede læringsaktiviteter inden for de samme temaer, også baseret på det nationale curriculum (pædagogiske læreplaner), understøttende aktiviteter, som træner børns sprog og fysiske færdigheder, 4) stimulering af børns aktive involvering, stimulering af børns nysgerrighed og koncentration gennem lege og spil samt undersøgelse af børns progression i dagligdagen. Til sidstnævnte aktivitet anvendes VIDA-refleksionsværktøjet (se fodnote 3). Disse materialer og værktøjer, som i VIDA er tilbud, er ikke at betragte som en på forhånd fastlagt metode, der fx angiver præcist, hvor ofte, hvor længe eller hvordan det valgte tema skal indgå som aktivitet⁶. Derimod angiver programmets guidelines og værktøjer, hvordan aktiviteterne tilrettelægges, begrundes, og hvordan de implementeres som en

6 For detaljerede beskrivelser af materialer og værktøjer henvises til Jensen et al. (2013). *VIDA-modelrapport 1. Materialer og Værktøjer*. I: VIDA-forskningsserien 2013:01.

fortløbende proces, der både rummer guidelines til organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse af aktiviteten samt til evaluering, så det sikres, at pædagogen med den valgte aktivitet undersøger, om aktiviteten tager højde for det enkelte barns behov og forudsætninger, og opnår de ønskede virkninger, som de kan konstateres lokalt. Samtidig tages der højde for de specifikke sociale relationer og udfordringer, der kan være til stede i den enkelte børnegruppe og i det enkelte dagtilbud. Ledere og pædagoger i VIDA-programmet uddannes på den måde til målrettet og systematisk at arbejde med pædagogiske praksisser, der styrker børns ressourcer i et livskompetenceperspektiv.

Kvalifikationsstrategien i VIDA for ledere og pædagogiske medarbejdere består af et uddannelses- og træningsprogram, som anvender en vidensbaseret tilgang til implementering af VIDA-modelprogrammerne i praksis (Wenger, 1998; Gheradi, 2011). Alle deltagere (en leder og en pædagogisk medarbejder fra hver daginstitution) er tilbudt i alt 17 uddannelsesgange (syv hele uddannelsesdage om året i to år og tre praksisbaserede sessioner det sidste år) og dertil muligheder for at deltage i en workshop for alle deltagere i VIDA-programmerne afholdt lokalt i de fire kommuner hvert af de to år. Derudover er alle ledere tilbudt et todages kursus inklusive workshops (internat) hvert af de to år med undervisning i facilitering af læreprocesser som forudsætning for implementering af programmerne i den samlede institution. Også dette er baseret på et princip om organisatorisk læring (Gheradi, 2011)⁷.

Et vigtigt redskab for de organisatoriske læringsprocesser er kritiske refleksionsgrupper. Et vigtigt fokuspunkt i interventionen er at sikre deltagerne muligheder for at skabe sammenhæng mellem den enkelte medarbejders tilegnelse af det anlagte teoretiske grundlag, den forskningsbaserede viden og integration af denne viden i den samlede organisation, daginstitutionen. Dette sker fx ved, at leder og pædagog, der har været på VIDA-uddannelsen, introducerer nye aktiviteter og arbejdsmåder som oplæg til fælles refleksion over og analyser af, hvordan de nye aktiviteter virker i praksis. Organisatorisk læring sker, når medarbejderne tilegner sig ny viden og anvender denne til at forandre de arbejdsrelaterede praksisser, evaluere disse og sikre, at disse systematisk indarbejdes og praktiseres af alle medarbejdere i daginstitutionerne⁸. På det teoretiske plan er det antagelsen, at opkvalificering af professionelle kompetencer bedst opnås ved denne form

7 For en nærmere beskrivelse af uddannelsesforløb og implementeringsstøtte henvises til publikationen Kristoffersen et al. (red.) (2013). *VIDA-modelrapport 2. Uddannelse og implementering*. I: VIDA-forskningsserien 2013:02.

8 For konkrete eksempler henvises til publikationen Jensen, B. & Haahr-Pedersen, J. (red.) (2013). *VIDA-modelrapport 3. VIDA i Praksis*. I: VIDA-forskningsserien 2013:03.

for uddannelse og træning, der fremmer organisatorisk læring, refleksion og aktive, skabende medarbejdere, der i fællesskaber udvikler nye praksisser. Teoretisk er denne tilgang baseret på studier af professional udvikling, organisatorisk læring og innovation i den offentlige sektor (se bl.a. Sundbo, 2003) samt forskning i praksis-baseret innovation (Ellström, 2010).

VIDA-Basis +-forældreprogrammet

VIDA-Basis +-interventionsprogrammet er grundlæggende det samme som VIDA-Basis-programmet, hvad angår det indholdsmæssige, men med et supplerende forældrefokus.

VIDA-Basis +-forældreprogrammet inkluderer følgende aspekter: aktiv forældreinvolvering, hvilket blandt andet indebærer, at forældrene tilbydes/foreslås at gennemføre konkrete aktiviteter hjemme, som er relaterede til de lærings- og udviklingsaktiviteter, som finder sted for børnene i daginstitutionen, og kurser og fælles refleksion: forældre deltager i sammenhænge, der lærer dem aktiviteter, som de kan udføre med deres barn. Der er lagt op til, at møder om sådanne aktiviteter i grupper med andre forældre fx finder sted hver måned i den specifikke daginstitution. Assisteret af pædagog og/eller leder får forældrene derved muligheder for at få viden og reflektere over disse aktiviteter gennem nye former for forældresamarbejde, og i forbindelse med forældre Kaffe, fællesspisning eller kurser for forældreklubben tilbydes forældre ny viden om børns læring og udvikling af socioemotionelle kompetencer, personlig udvikling og kognitive kompetencer. Forældrene opfordres til at igangsætte lignende aktiviteter med deres børn hjemme i perioden mellem de formelle og mere uformelle møder i daginstitutionen.

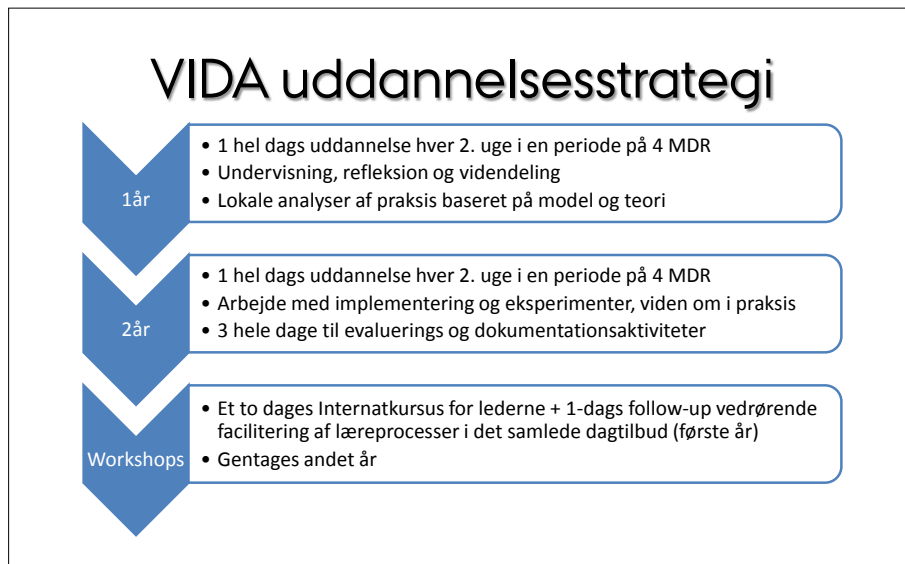
Som et eksempel arbejdede en specifik daginstitution i en måned med begrebet følelser baseret på en såkaldt følelsesmappe, som var udviklet specifikt til aktiviteten. I mappen var der sat billeder ind af alle børnenes forskellige ansigter, som udtrykte et stort register af mange forskellige følelsesudtryk. Denne følelsesmappe blev brugt i daginstitutionen til at lære børn, hvordan de skulle udtrykke, forklare og forstå egne og andres følelser. Mappen blev også givet til forældrene som en opgave, de kunne tage med hjem og arbejde videre med, og derved arbejde med den samme aktivitet som i institutionen, der som mål havde at styrke børnenes socioemotionelle udvikling (trivsel). Idéen med dette eksempel er at vise, hvordan læringsaktiviteter i daginstitutionen kan suppleres med lignende aktiviteter hjemme.

Målet med disse aktiviteter er at generere øget forældrekompetence gennem vejledning, samarbejde, followup, supervision og evaluering af specifikke aktiviteter, hvor forældre opmuntres til at udføre en række aktiviteter hjemme og derved matche det, der foregår i dagtilbuddet, hvilket skaber sammenhæng for børnene.

2.3 PROFESSIONEL KVALIFICERINGSSTRATEGI

I VIDA uddannes og trænes pædagoger og ledere som nævnt i at skabe kvalitetsudvikling og varig værdiforøgelse i det samlede dagtilbud. De aktiviteter, der sættes i gang, tager udgangspunkt i VIDA-guidelines, -materialer og -værktøjer, som alt sammen introduceres på uddannelsen og afprøves i lokale praksisforløb. VIDA-uddannelsen består således både af undervisning og procesledelse, refleksionsøvelser, introduktion til at arbejde med VIDA-materialer og -værktøjer samt et træningsprogram specifikt for lederne. Det samlede interventionsprogram i VIDA består overordnet af tre elementer: Viden, refleksion og handling, som veksler med hinanden i det toårige interventionsforløb og gennem den række uddannelses- og workshopforløb, som deltagerne tilbydes (se figur1).

Figur 1. VIDA uddannelsesstrategi



Videnselementet er som vist centralt i VIDA-projektets uddannelsesforløb. Formålet med uddannelsesforløbet er at styrke deltagerens teoretiske viden og pædagogiske faglighed og derved opbygge en fælles, forskningsbaseret "fond" af viden, som kan omsættes i fornyelse af handlinger i praksis. Alle deltagerne

uddannes til at arbejde selvstændigt og i fællesskab med elementerne viden, refleksion samt handling (strategi). Disse elementer er gennemgående i hele uddannelsen, men med hver sin vægtning i forløbets faser. Perioden for professionel kvalificering forløber over to år som vist på figuren.

I første del (1. år) lægges der vægt på, at deltagerne tilegner sig forskningsviden og refleksion over egen praksis på baggrund af den præsenterede forskningsviden, og at deltagerne trænes i at dele viden fra uddannelsen med medarbejderne i det samlede dagtilbud (dvs. også de medarbejdere, der ikke deltager på uddannelsen). Undervisningsforløbet (i alt syv hele dage) afløses af lokale analyser af praksis baseret på viden og refleksion over, hvordan viden fra uddannelsen kan anvendes, og dette sker gennem videndeling i det samlede dagtilbud. Den viden, der er omdrejningspunktet, er både dansk og international forskningsviden om, hvad der virker og påvirker i relation til social arv, socialt udsatte børn, inklusion/eksklusion, pædagogiske læreplaner og deres anvendelse, læring i organisationer, innovation og implementering.

I anden del af forløbet (2. år) lægges der vægt på, at institutionerne omsætter refleksion over og analyse af egen praksis (ved brug af refleksionsværktøjet) i organisatorisk læring som forandringsprocesser i den samlede daginstitution. Undervisningsforløbet (i alt syv hele dage suppleret med tre hele dage til at arbejde med eksperimenter) bidrager med uddannelse i, hvordan institutionen skal arbejde med udvikling af ny adfærd, nye praksisser, og i den sammenhæng undervises der konkret i arbejdet med eksperimenter – dvs. aktivitetsforløb, der konkret fremmer børns trivsel og læring gennem inklusion. Den eksperimenterende fase afsluttes med, at hver institution gennemfører og evaluerer en række eksperimenter (hver af en måneds varighed)⁹. Deltagerne trænes endvidere i løbende at evaluere aktiviteterets virkninger på det enkelte barn, på børnefællesskaber og på udvikling i og af den samlede institution.

Som del af den samlede uddannelse tilbydes én gang om året lederkurser i form af 2-dages workshops (internat) og en follow-up-dag. Her får lederne på tværs af de fire deltagende kommuner muligheder for at lære om og træne i at facilitere nye aktiviteter på måder, så alle medarbejdere (og forældre i VIDA-Basis +) inddrages. Lederne får på disse workshops mulighed for at udveksle erfaringer og idéer til arbejdet med udvikling, fastholdelse og kvalitetssikring af de forsk-

9 For en beskrivelse af 12 eksempler på institutioners konkrete arbejde med eksperimenter i VIDA henvises til Jensen, B. & Haahr-Pedersen, J. (2013). *VIDA-modelrapport 3. VIDA i praksis*. I: VIDA-forskningsserien 2013:03.

ningsbaserede fornyelser i praksis. Der er i dette forløb lagt stor vægt på at lade deltagerne udveksle erfaringer med den eksperimenterende tilgang til praksisudvikling, som ligger i VIDA.

2.4 VIDA-MODELPROGRAMMET – EN SAMLET MODEL FOR IMPLEMENTERING OG EFFEKTFORSKNING

VIDA-interventionens vægt på professionel kvalificering indbefatter således, at uddannelsesforløbet og implementeringsforløbet er gensidigt afhængige af hinanden. Uddannelsesforløbet sætter deltagerne i stand til at arbejde med viden, refleksion og værktøjer, der kan være med til at udvikle kvalitet med det formål at styrke alle børns trivsel og læring. Implementeringsforløbet sikrer, at VIDA-programmernes indhold (curriculum, metoder og materialer) gøres aktuelle, levende og skaber udvikling i praksis. Derfor inddrager undervisningen kontinuerligt deltageres praksis og lægger løbende op til forskellige implementeringsprocesser i praksis, som støttes gennem træningsforløb i facilitering for lederne. Som del af strategien for professionel kvalificering har kommunale konsulenter været inviteret med på samtlige uddannelsesforløb og har som sådan været inddraget i implementeringsprocesserne.

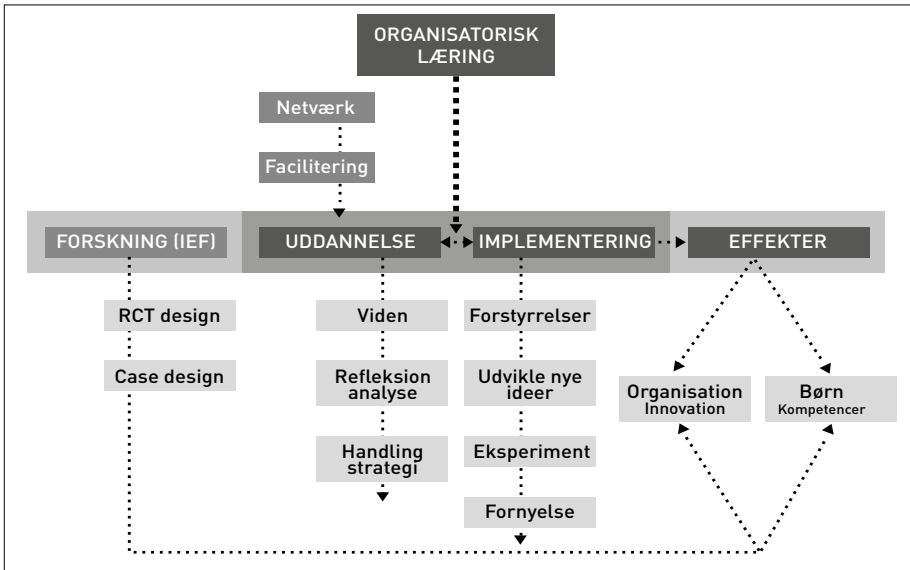
Formålet med VIDA-uddannelsesforløbet er således, at deltagerne erfarer og opbygger ny forskningsbaseret viden og forståelse og derved skaber nye handlemuligheder i praksis for alle børn generelt, og dermed også for børn i udsatte positioner, gennem pædagogikken og forældreinddragelsen i VIDA +. VIDA-projektet bygger på en hypotese om, at professionel kvalificering bedst sker ved at understøtte professionelles kapaciteter til organisatorisk læring, ejerskab og det at være aktive, skabende deltagere (Jensen et al., 2011, s. 61). Denne antagelse baseres dels på HPA-projektet og dels på videregående studier i forskning i professionel udvikling, læring og innovation i arbejdslivet i den offentlige og private sektor (se Jensen & Brandi, 2013, VIDA-forskningsrapport 2).

I VIDA-projektet beskrives hele idéen bag interventionen på følgende vis:

”Idéen med interventionen og de indbyggede vidensbaserede materialer og udviklingsværktøjer er, at deltagerne selv sætter fokus på at udvikle viden, refleksioner og redskaber til at arbejde med deres egen praksis. Intentionen er desuden, at deltagerne opnår viden om, hvordan den evidensbaserede viden og refleksioner kan udfoldes i dagtilbuddet og danne grundlag for nye pædagogiske praksisser i organisationen på måder, som involverer alle medarbejdere (Jensen et al., 2011).

Uddannelse og implementering i de enkelte dagtilbud skal som nævnt ses i en sammenhæng i VIDA-programmet, da uddannelsesforløbet med de tre faser veksler med lokale udviklingsforløb, ligesom viden veksler med refleksion og handlinger i praksis, hvilket tydeliggøres her i figur 2¹⁰:

Figur 2. En samlet model for VIDA-interventions- og effektforskning



Figuren viser os samtidig, hvordan uddannelse og implementering er knyttet sammen via et fælles fokus på organisatorisk læring, hvor netværk og facilitering er vigtige elementer. Uddannelse og implementeringsprocesserne skal skabe den nødvendige organisatoriske læring, der sikrer en positiv udvikling af praksis i forhold til innovation i organisationen og børns kompetencer.

¹⁰ Figuren er hentet fra Jensen et al. (2011). *VIDA-statusrapport 1, Design og metode*. I: VIDA-forskningsserien 2011:01, side 43.

KAPITEL 3

EFFEKTSTUDIET – DATA, DESIGN, ANALYSE

3.1 INTRODUKTION

Designet af VIDA-interventionen leder os til at undersøge følgende forsknings-spørgsmål: Har det nogen effekt på børnene at styrke pædagogers (og lederes) arbejde med kvalitet i dagtilbud gennem pædagogisk uddannelse, træning og videndeling? Har det endvidere nogen effekt på børnene at supplere med nye former for forældresamarbejde? Hvis ja, varierer effekten da mellem forskellige grupper af børn, fx børn af forskelligt køn, børn af forskellig etnisk oprindelse og børn fra familier med forskellig socioøkonomisk status? Er der forskelle i effekt knyttet til institutionstype eller kommune?

I dette kapitel præsenterer vi VIDA-forskningsprojektets valg af design, metoder og målinger samt det konkrete datagrundlag, som de efterfølgende effektanalyser, der præsenteres i kapitel 4 og 5, bygger på.

3.2 DESIGN

VIDA-interventionsprogrammet er gennemført som et randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT-design eller lodtrækningsforsøg), hvor randomiseringen er sket på institutionsniveau. Fire kommuner deltager, heraf to med alle dagtilbud for 3-6-årige i kommunen. Randomiseringen er baseret på en stratifikation af dagtilbuddene i seks grupper, klassificeret på basis af andelen af socialt udsatte børn. Denne andel er beregnet på grundlag af informationer fra Danmarks Statistik, hvorfra der mere specifikt er indhentet informationer om forældrenes

uddannelsesniveau, brug af sociale velfærdsydelser og deres ansættelsesniveau på arbejdsmarkedet. Inden for hver af de seks stratifikationsgrupper er daginstitutioner tilfældigt udtrukket til at deltage i VIDA-Basis, VIDA-Basis + eller i kontrolgruppen (denne stratifikationsmodel er tidligere udviklet og afprøvet i HPA-projektet)¹¹.

En succesfuld effektmåling forudsætter ud over lodtrækningsforsøget, a) at der måles effekt på relevante udfald, b) at de indsamlede data har statistisk styrke til at påvise en evt. effekt, og c) at randomiseringen kan opretholdes igennem hele forsøget, dvs., at der ikke sker et systematisk bortfald, der kan relateres til, om interventionen er en succes på bestemte institutioner, eller om institutionerne generelt set klarer sig godt eller dårligt på de valgte udfald.

VIDA-projektet startede i december 2010 med udvælgelse af kommuner. Udvalgelsen af daginstitutioner fandt sted januar 2011 baseret på den ovenfor beskrevne procedure. Selve dataindsamlingen består af tre dataindsamlingsrunder i de deltagende daginstitutioner. Denne dataindsamling startede i marts 2011 før interventionens start (baseline-måling) ved, at pædagoger udfyldte spørgeskemaer om børnenes socioemotionelle og kognitive kompetencer. I marts 2012 blev der gennemført en midtvejsmåling, og den tredje og afsluttende dataindsamling fandt sted i marts 2013. Undervejs er resultater vedrørende succes af udvælgelsesproceduren afrapporteret (Jensen et al., 2011, VIDA-statusrapport 2. Baseline. VIDA-forskningsserien 2011:02).

Frafaldsanalysen, som er foretaget ved afslutningen af projektet, viser, at svarprocenten både overordnet såvel som opdelt på forskellige baggrundsforhold er tilfredsstillende. Der kan dog konstateres enkelte statistiske forskelle i frafaldet fra runde til runde, hvad angår baggrundsforhold mellem interventions- og kontrolinstitutioner. I alle tilfælde er forskellen dog lille. Samlet set er der derfor ikke grund til forbehold over for repræsentativiteten (se BILAG 2 for den detaljerede frafaldsanalyse).

3.3 RELEVANTE UDFALD OG MÅLINGSVÆRKTØJER

Baseret på den bagvedliggende teoretiske tilgang (se kap. 1) giver det mening at måle effekter af såvel VIDA-Basis-interventionen som VIDA-Basis +-interventio-

11 For nærmere beskrivelse af design og mere konkret om stratifikation af daginstitutioner i forhold til andel af socialt udsatte børn i projektet henvises til Jensen et al. (2011), *VIDA-statusrapport 1*, kapitel 4.1 og 4.2 samt samme rapport Bilag 6. I: VIDA-forskningsserien 2011:01.

nen både på børns socioemotionelle udvikling ved hjælp af Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (se også Goodman, 1997) og på kognitive mål, som vi her har valgt inspireret af EPPE-studiet, der har undersøgt effekter af forskellige former for dagtilbud i England (se også Sylva et al., 2010).

Effekter af VIDA-interventionen måles således på børns trivsel og kompetenceudvikling, socioemotionelt og kognitivt. Til dette formål er udviklet et samlet målingsredskab i form af et spørgeskema, der oprindeligt blev udviklet til det danske HPA-projekt, som udgjorde et pilotstudie for VIDA. Spørgsmål og indeks er således afprøvet for ca. 3.000 børn i alderen 3-6 år i HPA-projektet (Jensen et al., 2009). Redskabet er bygget op over to typer udfald, som i VIDA retter sig mod børns socioemotionelle kompetencer og kognitive kapaciteter på udvalgte områder samt læringsparathed.

Spørgeskemaet er beregnet på, at pædagoger svarer på en række enkeltspørgsmål (items) vedrørende det enkelte barn. Spørgsmålene fordeler sig på fire hovedområder og er inspireret af nedenstående fire undersøgelsesmetoder og andre undersøgelser:

- A) *Social kompetence*. The Child Social Behavioural Questionnaire (CSBQ) (EPPE-projektet), Social kompetence med fokus på seks delområder.
- B) *Socioemotional kompetence*. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) med fokus på social styrke og problemadfærd med fokus på sociale relationer, tryghed, trivsel.
- C) *Læringskompetence*. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) med fokus på børns læring opdelt på områder, såsom sprog skriftligt og mundtligt, matematisk forståelse, naturforståelse etc.
- D) *Læringsorientering og beredskab*. Fokus på overordnet læringsbegreb koncentreret om bl.a. børns motivation, koncentration, kreativitet samt læringsdisponering.

Målingsværktøjet er som nævnt inspireret af en række kategorier, der er anvendt i det engelske EPPE-projekt og SDQ-skalaen. Nogle spørgsmål overlapper fra EPPE-projektet og SDQ-skalaen. Med valget af SDQ har vi samtidig fravalgt det ellers så udbredte screeningsværktøj *Child Behaviour Checklist* (CBCL), som sætter fokus på barnets emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder. Vi skal kort begrunde dette valg her. En af de mest åbenlyse forskelle på CBCL og SDQ er længden af spørgeskemaerne og dermed den tid, det tager at udfylde dem. CBCL har 118 spørgsmål sammenlignet med SDQ's 25. På trods af at SDQ består af færre items end CBCL, viser undersøgelser, at SDQ-spørgeskemaet har høj kor-

relation med CBCL (Koskelainen et al., 2000). SDQ udmærker sig endvidere i forhold til CBCL ved, at 10 ud af 25 spørgsmål er positivt formuleret. Således er både styrker og vanskeligheder repræsenteret i SDQ i højere grad end i CBCL, hvor der hovedsageligt er fokuseret på barnets vanskeligheder og problemer. En anden fordel ved SDQ er, at spørgeskemaet uden problemer kan anvendes af pædagoger (Goodman, 1997).

En styrke ved at anvende SDQ som del af vores målingsværktøj er endvidere, at SDQ anvendes som forskningsredskab over hele verden – både i forhold til udviklingsmæssige, genetiske, epidemiologiske, sociale, kliniske og læringsmæssige studier. SDQ anvendes også til at evaluere praksisser (i form af før- og eftermålinger) i specialskoler og i kliniske kontekster og til at evaluere specifikke interventioner. EPPE-studiet, som har inspireret til at udvikle kognitive mål på børns kompetencer, er den første omfattende britiske prospektive længdesnitsundersøgelse af effekterne af forskellige førskoleindsatser/tilbud med mere end 3.000 børn fra 141 'før-skole-centre' (dagtilbud). Ved benyttelsen af et såkaldt 'educational effectiveness'-design, udforsker EPPE effekterne af forskellige førskolecentre i forhold til børns kognitive, sociale og adfærdsmæssige færdigheder og udvikling, og som sådan ansås designet af målingsredskabet som relevant for målingerne i HPA-programmet, og som følge deraf er det valgt også at anvende dette målingsredskab til VIDA-projektet.

Vi skal i det følgende se, hvordan spørgeskemaets mange spørgsmål, der rækker ud over SDQ, er kategoriseret ved hjælp af en Rasch-analyse. Spørgeskemaet omfatter et meget stort antal items (spørgsmål) (Se Bilag 2, side 17 ff.). De mange tabeller, der kan dannes i forbindelse med de enkelte items, er ofte interessante og tankevækkende. Men eftersom der er mere end 100 items, vil tabuleringer på alle enkeltspørgsmål give et ganske uoverskueligt billede. For at få overblik over tendenserne i besvarelserne er det derfor nødvendigt i stedet at sammenfatte flere items, som drejer sig om samme type kompetence, til et indeks. De indeks, der arbejdes med, er ikke blot simple gennemsnit af personens score på de relevante items, men tager hensyn til, at fx to items indholdsmæssigt kan ligge meget tæt på hinanden og derfor ikke bør "tælle dobbelt" i den samlede beregning¹².

12 Dette er sket gennem en Rasch-analyse, der er gennemført igen ved afslutningen af projektet (se Bilag 2. *Bilag til Rapport* - <http://edu.au.dk/vida/bilag>). Til hvert kompetenceindeks knytter sig en gruppe af items. En persons evne i forhold til det målt sværhedsgrad angives på en lineær skala. Man kan således sige noget generelt om personens formåen inden for spørgsmål relateret til indekset. Kender man et items sværhedsgrad, kan man yderligere sige noget om en persons formåen i forhold til det konkrete item. Skalaen, hver enkelt person måles på, er med andre ord den samme inden for hvert kompetenceindeks, men origo afhængigt af målepunkterne.

Der er i henhold til ovenstående konstrueret følgende 12 indeks:

- Indeks 1: Selvstændighed og koncentration
- Indeks 2: Samarbejde og tilpasningsevne
- Indeks 3: Sociabilitet – blandt jævnaldrende
- Indeks 4: Antisocial adfærd/uroelig
- Indeks 5: Empati og prosocial adfærd
- (Udgår) Indeks 6: Åbenhed
- Indeks 7: Sproglig kompetence – kommunikation
- Indeks 8: Matematisk forståelse og kompetence
- Indeks 9: Naturkompetence, naturfænomener
- Indeks 10: Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier
- Indeks 11: Mestring af udfordringer mht. læring
- Indeks 12: Nysgerrig udforsker
- Indeks 13: Initiativtagning, kreativitet.

De 12 indeks omfatter et forskelligt antal items og forskellige svarmuligheder, ligesom spredningen i svarene er forskellig for de forskellige items. Hvilke items, der indgår i de enkelte indeks, fremgår af VIDA-statusrapport 2 (VIDA-forskningsserien 2011:03, Bilag 4C, side 124 ff.) De samme kategoriseringer i indeks danner grundlag for analyserne af effekter. Der er ikke opstillet et samlet indeks, der sammenfatter vurderingen på tværs af de 12 områder.

For SDQ er der benyttet et særskilt supplement til SDQ-spørgsmålene, som giver en samlet vurdering af barnets vanskeligheder på de personlige og sociale områder. De pædagogiske medarbejdere har som afslutning på SDQ-spørgsmålene fået følgende spørgsmål om deres sammenfattende vurdering: *"Samlet set mener du da, at barnet har vanskeligheder på de ovennævnte personlige og sociale områder?"* De pædagogiske medarbejdere er også blevet bedt om at vurdere følgerne for de børn, som har tydelige eller alvorlige vanskeligheder. Disse vurderinger vedrører, hvorvidt barnet er ked af det eller ulykkeligt over disse vanskeligheder, og hvorvidt vanskelighederne påvirker barnets dagligdag i forhold til kammerater og med hensyn til at lære noget nyt i institutionen. I baseline-analysen så vi, at det især var 'barnets forhold til kammerater', der var påvirket af sådanne vanskeligheder (se Jensen et al., (2011). VIDA-statusrapport 2. Baseline. VIDA-forskningsserien 2011:03).

3.4 DATA

Data til effektanalyserne består af oplysninger både fra spørgeskemaer og fra administrative registre hos Danmarks Statistik. Spørgeskemaoplysningerne om børnene er indsamlet i tre runder. Første dataindsamlingsrunde fandt sted i marts 2011 (baseline-måling), anden runde fandt sted i marts 2012 (midtvejsmåling), og sidste og tredje runde fandt sted i marts 2013. I alt er der indsamlet oplysninger om knap 12.000 børn i alderen mellem 3 og 6 år, fra i alt 129 institutioner i fire kommuner. Disse institutioner er på basis af en stratifikation fordelt tilfældigt på de tre grupper: VIDA-Basis, VIDA-Basis +, og kontrolgruppen.

Der er indsamlet spørgeskemaoplysninger for de børn, som har gået i de deltagende institutioner på de tre dataindsamlingspunkter. Det er således ikke alle børn, som har deltaget i alle tre dataindsamlingsrunder. En række børn vil have forladt institutionerne, primært fordi de er blevet gamle nok til at starte i skole, og en række nye børn vil være kommet til. Tabel 1A viser hvor mange børn, der har deltaget i henholdsvis 1, 2 og 3 dataindsamlingsrunder. Ud af de i alt 11.994 børn er det således kun 2.160 børn, som har deltaget i alle tre runder. Effektanalysen vil primært være baseret på disse børn, som har været i institutionerne fra projektets start og igennem hele interventionsperioden fra 2011 til 2013. Børn, der er gået ud, og børn, der er kommet ind i institutionerne undervejs, udelades således af den primære effektanalyse.

Tabel 1A. Antal børn fordelt på antal dataindsamlingsrunder, som de har deltaget i.

| Antal runder | Antal børn |
|--------------|------------|
| 1 | 4.932 |
| 2 | 4.902 |
| 3 | 2.160 |
| I alt | 11.994 |

Antallet af børn, der har deltaget i hver af de tre dataindsamlingsrunder, er vist i tabel 1B sammen med information om, hvor mange børn der var med i de forrige runder. Det fremgår (naturligvis) også af denne tabel, at ud af de knap 7.000 børn, som deltog i den første dataindsamlingsrunde, er der 2.160 børn, som deltog i alle tre runder. Det bemærkes endvidere, at der er et større antal børn, som har deltaget i to runder, hvilket kan udgøre et grundlag for at undersøge effekter i en kortere delperiode.

Tabel 1B. Antal børn i hver dataindsamlingsrunde, samt antal børn, som også deltog i forrige dataindsamlingsrunde.

| Runde | Totalt antal børn | Heraf antal børn fra forrige runde | Heraf antal børn fra <u>alle</u> forrige runder |
|-------|-------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1 | 6.833 | - | - |
| 2 | 7.472 | 4.602 | 4.602 |
| 3 | 6.911 | 4.609 | 2.160 |

Note: Som supplement til de viste antal er der 2.870 børn, som deltager første gang i 2. runde, og heraf deltager 2.449 også i 3. runde. Desuden er der 11 børn, som deltager i 1. og 3. runde, men ikke i 2. runde.

Inden data kan anvendes til den statistiske analyse, er der dog en række observationer, som er blevet korrigeret eller slettet fra datasættet. Således er nogle få, åbenlyse fejl i institutionskoder blevet korrigeret, mens en række børn er udeladt af det endelige datasæt enten, i nogle få tilfælde, på grund af fejlregistreringer af oplysninger eller på grund af manglende besvarelse af dele af spørgeskemaet, hvilket kan medføre, at der ikke kan beregnes SDQ-score eller Rasch-indeks for disse børn. Endelig er børn, som har skiftet fra en institution til en anden i løbet af analyseperioden, også udeladt af datasættet. Dette betyder, at det endelige datasæt til effektanalyserne reduceres fra 2.160 børn til 1.995 børn.

For hvert barn sammenkobles oplysningerne fra spørgeskemaet med registerbaserede oplysninger fra Danmarks Statistik om barnet og dets forældre. Denne information inkluderer barnets alder, køn, etnicitet og nummer i søskendeflokken samt forældres uddannelsesniveau, arbejdsmarkedstilknnytning, indkomst og ægteskabelige status. Desuden har vi supplerende informationer om institutionerne. Denne information benyttes dog ikke i den nuværende effektanalyse, men forventes inddraget i senere analyser.

Tabel 2 viser gennemsnitsværdier og standardafvigelse for baggrundsplysninger for de børn, som indgår i alle tre dataindsamlingsrunder. Baggrundsplysningerne er præsenteret for det år, hvor barnet fylder 3 år. 40 % af børnene går i en institution, som deltager i VIDA-Basis-interventionen, mens 36 % går i en VIDA-Basis +-institution, og de resterende 24 % af børnene går i en kontrolinstitution, som ikke deltager i interventionen. Halvdelen af børnene er drenge, 44 % er førstefødte, og 91 % er af dansk oprindelse, dvs. moder, fader eller begge forældre er af dansk oprindelse. For 1 % af børnene har vi ikke information om etnicitet.

83 % af mødrene og 80 % af fædrene har mindst 12 års uddannelse. I 3-4 % af tilfældene har vi ikke information om forældres uddannelsesniveau.

Vi har to forskellige typer indkomstinformation (begge er deflateret til 2011-niveau med forbrugerprisindekset): bruttoindkomst for hver af forældrene og en beregnet disponibel familieindkomst. Sidstnævnte mål mangler for 7 % af familierne, mens bruttoindkomst er til rådighed for næsten alle børn. Variationen i indkomst er relativt stor på tværs af familier.

De administrative registre giver også detaljerede informationer om familiestatus, og vi er derfor i stand til at kontrollere for forskellige typer af familier i de empiriske analyser. 66 % af børnene bor i en familie med forældre, der er gift (ved barnets 3-årsalder), og 13 % bor med en enlig forælder. Resten bor i samlevende familier enten med begge eller kun en af deres biologiske forældre.

Table 2. Beskrivende statistik for baggrundsoplysninger

| Variabel* | Antal obs. | Gennemsnit | Std.afv. |
|-------------------------------------|------------|------------|----------|
| VIDA (0/1) | 1995 | 0.40 | 0.49 |
| VIDA + (0/1) | 1995 | 0.36 | 0.48 |
| Kontrolgruppe (0/1) | 1995 | 0.24 | 0.43 |
| Dreng (0/1) | 1995 | 0.50 | 0.50 |
| Dansk oprindelse (0/1) | 1983 | 0.91 | 0.29 |
| Manglende etnicitetsoplysn. (0/1) | 1995 | 0.01 | 0.08 |
| 12 års uddannelse, moder (0/1) | 1933 | 0.83 | 0.38 |
| 12 års uddannelse, fader (0/1) | 1919 | 0.80 | 0.40 |
| Antal års uddannelse, moder | 1933 | 13.10 | 2.52 |
| Antal års uddannelse, fader | 1919 | 12.76 | 2.57 |
| Uoplyst uddannelse, moder (0/1) | 1995 | 0.03 | 0.17 |
| Uoplyst uddannelse, fader (0/1) | 1995 | 0.04 | 0.19 |
| Indkomst i laveste decil (0/1) | 1858 | 0.08 | 0.27 |
| Uoplyst indkomst (0/1) | 1995 | 0.07 | 0.26 |
| Disponibel indkomst, 2011-DKK | 1858 | 250,242 | 169,775 |
| Bruttoindkomst, moder, 2011-DKK | 1987 | 289,251 | 152,069 |
| Bruttoindkomst, fader, 2011-DKK | 1970 | 458,319 | 455,538 |
| Uoplyst bruttoindkomst, moder (0/1) | 1995 | 0.00 | 0.06 |
| Uoplyst bruttoindkomst, fader (0/1) | 1995 | 0.01 | 0.11 |
| Forældre gift (0/1) | 1983 | 0.66 | 0.47 |
| Bor med enlig forælder (0/1) | 1983 | 0.13 | 0.34 |
| Uoplyst familiestatus (0/1) | 1995 | 0.01 | 0.08 |
| Førstefødte barn (0/1) | 1987 | 0.44 | 0.50 |
| Uoplyst paritet (0/1) | 1995 | 0.00 | 0.06 |
| Z kommune (0/1) | 1995 | 0.19 | 0.39 |
| Æ kommune (0/1) | 1995 | 0.17 | 0.38 |
| X kommune (0/1) | 1995 | 0.20 | 0.40 |

Note: *Baggrundsinformation for børn er indhentet ved slutningen af det år, barnet fylder 3 år.

3.5 METODOLOGI

Da vores datasæt består af gentagne målinger på de samme børn (dvs. et panel-datasæt), specificeres den primære statistiske model som en paneldatamodel¹³. For hver af de to interventioner, VIDA-Basis og VIDA-Basis +, har vi en interventionsgruppe. Vi ser på udfaldet y for hver af disse interventionsgrupper separat, med fokus på udfald for en af de fem dimensioner på barnets SDQ-indeks. Vi er primært interesseret i koefficienten δ i ligning (1), som måler effekten af interventionen. Da vi i hovedanalysen kun anvender data fra to tidspunkter (2011 og 2013), kan modellen specificeres på følgende måde

$$(1) \quad y_{it} = \beta_0 + \beta_1 d2_t + \delta w_{it} + c_i + u_{it} ,$$

hvor $d2=1$ hvis målingen er fra 2013 og 0 ellers, w er en indikatorvariabel, som er 0 for alle børn i udgangspunktet (2011), og som er 1 for børn i interventionsgruppen i 2013, c er en uobserveret individspecifik effekt ('fixed effect'), og u er stokastisk fejllid. Koefficienten δ angiver effekten af interventionen (se også Imbens and Wooldridge, 2007) og denne er udtryk for ændringer, som sker for børnene i interventionsgruppen sammenlignet med børnene i kontrolgruppen. Ved at medtage den individspecifikke effekt i modellen kan vi estimere resultater, som tager højde for det enkelte barns baggrund.

For at undersøge robustheden af vores estimater anvender vi også en simpel *differences-in-differences*-model, der fungerer som et alternativ til paneldataspecificifikationen, men som ikke kontrollerer for individ-specifikke effekter ('fixed effects'). Denne model er specificeret enten som

$$(2) \quad y = \beta_0 + \beta_1 d2 + \beta_2 dB + \delta d2dB + u ,$$

eller med ekstra tilknyttede baggrundsvariable som

$$(3) \quad y = \beta_0 + \beta_1 d2 + \beta_2 dB + \delta d2dB + \beta_3 X + u ,$$

hvor indikatoren dB er 1, hvis barnet tilhører interventionsgruppen, og 0 ellers. Indikatoren $d2$ er 1 i perioden efter interventionen og 0 i udgangspunktet. Også her angiver koefficienten δ effekten af interventionen, mens β_1 måler generelle effekter eller trends over tid, som vil kunne have påvirket begge grupper på samme måde. β_2 måler interventionsgruppenspecifikke effekter, som ikke er relaterede

13 Da randomiseringen fandt sted på institutionsniveau, er der tale om klyngeudvælgelse, og derfor korrigeres alle standardafvigelse for estimaterne for dette.

til interventionen. Vi forventer umiddelbart, at β_2 er 0, da randomiseringen var gennemført tilfredsstillende (Holm, 2011). X er en vektor af baggrundsvariable, som blandt andet kan indeholde kommuneindikatorer, barnets alder, etnicitet og køn, antal søskende og nummer i søskendeflokken, forældres uddannelsesniveau, arbejdsmarkedstilknytning, indkomst og ægteskabelige status. For institutionerne vil vi desuden i fremtidige analyser kunne inddrage pædagogers køn, alder, uddannelsesniveau, normeringer, størrelse på institutionen, udskiftning af pædagoger og en indikator for at have haft den samme leder af institutionen gennem de tre dataindsamlingsrunder og en variabel for lederens uddannelsesniveau.

Udover at estimere effekten af interventionen beregner vi også effektstørrelser i alle de tilfælde, hvor denne effekt er signifikant. Dette gøres af hensyn til muligheden for at sammenligne effekter indbyrdes og på tværs af undersøgelser.

3.6 POTENTIELLE RISICI I FORHOLD TIL DESIGNET

Nogle af de deltagende kommuner har gennemført andre interventioner samtidig med VIDA. Således blev et 'Inklusionsprojekt' gennemført i én af kommunerne i 2011, og alle institutioner i kommunen deltog i dette projekt. Dette implicerer, at både VIDA- og kontrolinstitutioner fik samme indsats sideløbende med VIDA. En anden kommune implementerede – også sideløbende med VIDA – et såkaldt 'Visionsprojekt' for alle institutioner. Igen forventes der ikke at være forskelle mellem VIDA- og ikke-VIDA-institutioner, men projektet kunne potentielt set føre til (nedadgående) skævhed i effekterne af VIDA. I en tredje kommune startede et 'Inklusionsprojekt' i 2013 med at tilbyde efteruddannelse af pædagogerne i kommunen. Det forventes ikke, at dette projekt vil påvirke resultaterne for VIDA, da projektet startede næsten samtidig med, at den sidste dataindsamling fandt sted. I den fjerde kommune har der ikke fundet andre interventioner sted end VIDA.

En anden bekymring drejer sig om udskiftning blandt pædagoger. Udskiftningen blandt pædagoger er generelt høj i Danmark på grund af fleksible ansættelsesforhold ('flexicurity') – det er derfor ikke overraskende, at udskiftningen er forholdsvis høj i danske daginstitutioner (se også Baumüller et al., 2011). Udskiftningen er imidlertid højest blandt de uuddannede, pædagogmedhjælperne, og da denne gruppe ikke er deltagere i de tilbudte uddannelses- og træningsprogrammer i VIDA, skulle dette ikke give de store problemer for designet.

Vi ved ikke hvilke pædagoger, der har udfyldt spørgeskemaet for et bestemt barn, så vi kan ikke kontrollere for pædagogspecifikke effekter ('fixed effects'). Dvs., vi kan ikke tage højde for, at nogle pædagoger bruger SDQ-skalaen eller de andre skalaer mere eller mindre generøst end andre. Men der er imidlertid ikke nogen grund til at tro, at dette ikke også skulle være tilfældigt for hhv. VIDA-Basis-, VIDA-Basis +- og kontrolinstitutioner, da det ikke så ud til at være et problem i det tidligere HPA-program (Jensen et al., 2013).

Nogle af de børn, som deltog i baseline-dataindsamlingen, forlod institutionen før den sidste dataindsamling (i marts 2013). Når et barn slutter i institutionen, er det typiske mønster, at et nyt barn kommer ind i institutionen, så der er altid en strøm af børn, der går ind og ud af daginstitutionerne.¹⁴ De fleste børn starter i skole i august det år, de fylder 6, men i nogle kommuner er børnene indskrevet i skolefritidsordninger allerede fra 1. maj det år, de starter i skolen. Dette er de normale skolefritidsordninger, bortset fra at disse små børn passes der fuldtids. Formålet med at indskrive børnene tidligt i skolefritidsordninger er at forberede dem på læringsmiljøet i skolen. En skoledag i Danmark er typisk kun nogle få timer for de yngste børn, så de fleste af børnene vil deltage i skolefritidsordninger, når de begynder i skolen officielt. For at undersøge om sådanne kommunale forskelle i børnepasningsordninger har betydning for effekterne af VIDA, vil vi også gennemføre vores estimationer med inddragelse af kommuneindikatorer. Dette vil også korrigere for de supplerende 'inklusions- og visions'-projekter som er implementeret i tre af kommunerne.

¹⁴ Som vist i afsnit 3.4 (Tabel 1B) er der 67 % af børnene fra 2. runde, der har deltaget i både 1. og 2. runde af dataindsamlingen, mens 32 % af børnene fra 1. runde indgår i alle tre runder.

EFFEKTER AF VIDA PÅ SDQ

4.1 OVERORDNEDE EFFEKTER

Vi estimerer de overordnede effekter af VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne ved at bruge paneldataspecifikationer, som beskrevet i forrige kapitel. Hovedresultaterne af vores analyser er baseret på observationer af børn, som har deltaget i den fulde interventionsperiode fra 2011 til 2013. For disse børn har vi målinger på deres ikke-kognitive kompetencer (målt via SDQ), både før interventionen starter, og efter interventionen er afsluttet; derfor er vi i stand til at måle forskelle over tid for hvert barn. Dette indebærer, at børnene har haft mulighed for at få den fulde effekt af interventionen, hvilket også er relevant set fra et policy-perspektiv. Vi analyserer de to interventioner, VIDA-Basis og VIDA-Basis +, separat, således at vi sammenligner målingerne for børnene i hver intervention med målingerne for børn i kontrolgruppen.

Målingerne af børnenes ikke-kognitive kompetencer sker ved, at pædagogerne udfylder et spørgeskema for hvert barn. Den relevante del af spørgeskemaet rummer spørgsmål om barnets socioemotionelle udvikling fra Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), som er et standardiseret adfærdsmål, der er internationalt anvendt og anerkendt (se Goodman, 1997). SDQ måler fem dimensioner: emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsproblemer og prosocial adfærd. Alle fem dimensioner kan behandles som separate udfald, og de fire første dimensioner kan summeres til en total score. Desuden giver SDQ også grundlag for beregning af et vanskelighedsindeks ('SDQ impact score').

Som beskrevet i forrige kapitel består datasættet til effektanalyserne af i alt 1.995 børn, som har deltaget i alle tre dataindsamlingsrunder, men imidlertid har vi for en af kommunerne fundet nogle uforklarlige anormaliteter i data for SDQ-scorer. Det har desværre ikke på basis af data været muligt at analysere disse forhold yderligere. Vi har derfor valgt at holde data for denne kommune uden for analyserne af SDQ-scorer, hvilket reducerer datasættet for denne del af analysen til 1.125 børn. Tabel 3 viser gennemsnitsværdier og standardafvigelser for målingerne for hver af de fem SDQ-dimensioner fordelt på de tre dataindsamlingsrunder og på de tre typer af institutioner (VIDA-Basis-, VIDA-Basis +- og kontrolinstitutioner).

Der er små variationer på tværs af dimensionerne og grupperne, men generelt udviser gennemsnitsværdierne for de fire første dimensioner en klar, faldende tendens gennem de tre runder, hvilket også betyder, at den totale SDQ-score (lig med summen af disse fire dimensioner) udviser en klar, faldende tendens. For den femte dimension, prosocial adfærd, er der en tilsvarende klar, voksende tendens gennem de tre runder. I løbet af analyseperioden sker der altså for alle fem dimensioner og den totale SDQ-score en klar forbedring for børnene, forstået på den måde at de får færre problemer og en bedre prosocial adfærd. Tallene i tabellen antyder også, at forbedringerne er større for børnene i de institutioner, som har deltaget i VIDA-interventionerne, men for at undersøge dette spørgsmål nærmere foretager vi i det følgende en statistisk analyse.

Tabel 3. Beskrivende statistik for SDQ

| SDQ dimension | Antal obs | Runde 1 | | Runde 2 | | Runde 3 | |
|-------------------------------|--------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|--------------|
| | | Gns. | Std. afv. | Gns. | Std. afv. | Gns. | Std. afv. |
| Emotionelle symptomer | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 1,51 | 1,89 | 1,53 | 2,08 | 1,53 | 1,83 |
| VIDA | 396 | 1,66 | 2,01 | 1,25 | 1,65 | 1,21 | 1,80 |
| VIDA + | 439 | 1,26 | 1,71 | 1,39 | 1,90 | 1,29 | 1,85 |
| Adfærdsproblemer | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 1,11 | 1,83 | 1,01 | 1,80 | 1,15 | 1,92 |
| VIDA | 396 | 1,24 | 1,91 | 1,02 | 1,79 | 0,73 | 1,34 |
| VIDA + | 439 | 1,12 | 1,88 | 1,03 | 1,85 | 0,83 | 1,62 |
| Hyperaktivitet | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 2,57 | 2,71 | 2,19 | 2,70 | 2,12 | 2,86 |
| VIDA | 396 | 2,72 | 2,87 | 2,22 | 2,77 | 1,81 | 2,58 |
| VIDA + | 439 | 2,51 | 2,82 | 2,11 | 2,72 | 1,67 | 2,46 |
| Kammeratskabsproblemer | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 1,32 | 1,89 | 1,02 | 1,67 | 0,95 | 1,71 |
| VIDA | 396 | 1,35 | 1,94 | 0,88 | 1,53 | 0,70 | 1,30 |
| VIDA + | 439 | 1,51 | 1,91 | 1,18 | 1,79 | 1,03 | 1,64 |
| Prosocial adfærd | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 6,92 | 2,67 | 7,64 | 2,62 | 8,04 | 2,23 |
| VIDA | 396 | 7,22 | 2,54 | 7,82 | 2,33 | 8,59 | 1,87 |
| VIDA + | 439 | 7,23 | 2,58 | 7,96 | 2,34 | 8,46 | 2,20 |
| Total SDQ-score | | | | | | | |
| Kontrol | 290 | 6,52 | 6,03 | 5,74 | 6,22 | 5,76 | 6,53 |
| VIDA | 396 | 6,98 | 6,47 | 5,37 | 5,90 | 4,45 | 5,28 |
| VIDA + | 439 | 6,40 | 6,26 | 5,72 | 6,31 | 4,81 | 5,82 |

Note: Alle fem dimensioner af SDQ er målt på en skala fra 0 til 10. Den totale SDQ-score er summen af de første fire dimensioner, og skalaen er dermed fra 0 til 40.

Resultaterne af denne statistiske analyse er vist i Tabel 4. Det overordnede billede er, at interventionen har haft positive effekter på flere SDQ-dimensioner. Effekterne er rapporteret som estimerede koefficienter til de variable, der indikerer, at barnet tilhører en af de to interventionsgrupper (sammenlignet med kontrolgruppen), og effekten er målt, efter at den fulde interventionsperiode er afsluttet i 2013. Resultaterne viser for det første, at VIDA-Basis-interventionen signifikant forbedrer to af de fem SDQ-dimensioner: ved at børns emotionelle problemer og adfærdsproblemer reduceres. De tre øvrige dimensioner er også forbedrede, ved at hyperaktivitet og kammeratskabsproblemer er reduceret og prosocial adfærd fremmet, skønt effekterne ikke er signifikante på et konventionelt niveau. Det skal endvidere understreges, at den totale SDQ-score (som repræsenterer summen af de første fire dimensioner) også er signifikant forbedret for VIDA-Basis-interventionen. For børn i institutioner, der har deltaget i VIDA-Basis-interventionen, er emotionelle problemer reduceret med 0,47 på SDQ-skalaen, og adfærdsproblemer er reduceret med 0,56, hvilket er det samme som ca. en fjerdedel af standardafvigelsen for begge udfald, dvs. effektstørrelserne er omkring 0,25.

Resultaterne viser for det andet, at VIDA-Basis +-interventionen også har haft positive effekter, men det er dog kun en ud af de fem SDQ-dimensioner, der er signifikant forbedret, nemlig børns adfærdsproblemer, som er reduceret. Generelt er effekterne af VIDA-Basis +-interventionen mindre end de tilsvarende effekter af VIDA-Basis.

Det er interessant at bemærke, at for flere dimensioner forbedres udfaldene for alle børn generelt over tid (se de estimerede tidseffekter). Dette kan skyldes, at børn generelt udvikler mere selvkontrol og udviser færre adfærdsproblemer, i takt med at de bliver ældre, og denne forbedring er som sådan ikke relateret til VIDA-interventionen. Denne selvstændige forbedring over tid eller knyttet til børns alder er også observeret i andre studier, der anvender SDQ-skalaen (se fx Gupta and Simonsen, 2010).

Tabel 4. Overordnede effekter, baseret på paneldata for børn for den samlede periode, 2011-2013.

| | Emo- tionelle problemer | Adfærds- proble- mer | Hyperak- tivitet | Kamme- ratskabs- problemer | Prosocial adfærd | Total SDQ- score |
|---------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------|------------------------|
| VIDA | -0.463** (0.201) | -0.559*** (0.172) | -0.467 (0.332) | -0.277 (0.215) | 0.251 (0.313) | -1.766** (0.735) |
| Tid | 0.014 (0.143) | 0.041 (0.114) | -0.445* (0.242) | -0.372** (0.150) | 1.121*** (0.251) | -0.762 (0.524) |
| Konstant | 1.601*** (0.051) | 1.188*** (0.044) | 2.657*** (0.083) | 1.338*** (0.054) | 7.093*** (0.076) | 6.784*** (0.185) |
| Observationer | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 |
| VIDA + | 0.018 (0.182) | -0.326** (0.161) | -0.398 (0.301) | -0.115 (0.209) | 0.105 (0.354) | -0.821 (0.649) |
| Tid | 0.014 (0.143) | 0.041 (0.114) | -0.445* (0.242) | -0.372** (0.150) | 1.121*** (0.251) | -0.762 (0.525) |
| Konstant | 1.359*** (0.044) | 1.115*** (0.041) | 2.534*** (0.072) | 1.436*** (0.053) | 7.108*** (0.090) | 6.444*** (0.155) |
| Observationer | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 |

Note: * p<0.10; ** p<0.05; *** p<0.01.

Ud over de ovennævnte SDQ-dimensioner og den totale score er der som beskrevet i det foregående kapitel også benyttet et særskilt supplement til SDQ-spørgsmålene, hvor pædagogerne har svaret på, om de samlet set vurderer, at barnet har vanskeligheder på de sociale og personlige områder, som indgår i SDQ-spørgsmålene. På baggrund af disse svar er der beregnet et vanskelighedsindeks ('SDQ impact score'). Vi har også analyseret effekten af VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne på dette vanskelighedsindeks. Resultaterne af denne analyse er vist i tabel 4A. Disse resultater bekræfter de overordnede effekter, som er fundet ovenfor. Det ses således, at VIDA-Basis-interventionen signifikant reducerer de samlede vanskeligheder, mens VIDA-Basis +-interventionen også reducerer de samlede vanskeligheder, men denne effekt er dog kun signifikant på et 10 % signifikansniveau.

Table 4A. Overordnet effekt på vanskelighedsindeks, baseret på paneldata for børn for den samlede periode, 2011-2013.

| | Vanskeligheds- indeks |
|---------------|--------------------------|
| VIDA | -0.183** (0.079) |
| Tid | 0.138** (0.068) |
| Konstant | 0.262*** (0.018) |
| Observationer | 1340 |
| VIDA + | -0.154* (0.081) |
| Tid | 0.138** (0.068) |
| Konstant | 0.284*** (0.019) |
| Observationer | 1432 |

Note: * $p < 0.10$; ** $p < 0.05$; *** $p < 0.01$.

4.2 HETEROGENE EFFEKTER

Vores overordnede resultater viser som nævnt positive effekter, ved at flere dimensioner af SDQ er forbedret ved interventionen. Disse overordnede effekter afspejler gennemsnitlige effekter for interventionsgruppen set som helhed, og derfor er det interessant også at undersøge forskelle i effekter mellem forskellige undergrupper. Vi er specielt interesserede i at undersøge, om interventionen har større effekt for socialt udsatte børn end for andre børn. Derfor går vi videre og analyserer også modeller, hvor vi tillader effekterne at variere på tværs af undergrupper.

For at undgå at estimere effekter på meget små undergrupper (hvorved vi ikke ville have tilstrækkelig forklaringskraft) har vi valgt at tage udgangspunkt i paneldataspecifikationerne fra det forrige afsnit og udvide dem med et interaktionsled mellem den specifikke undergruppe og interventionsindikatoren.

I tabellerne 5 og 6 viser vi resultaterne fra en række forskellige specifikationer med sådanne heterogene effekter, som repræsenterer forskelle mellem børn hvad angår køn, moders uddannelse, familieindkomst, barnets etnicitet, og familiestatus.¹⁵

Mange af disse udvidede specifikationer viser ikke nogen signifikante forskelle i effekter på tværs af undergrupper. Generelt finder vi, at effekten af VIDA-interventionen (både VIDA-Basis og VIDA-Basis +) er den samme for piger og drenge, for børn af højtuddannede mødre og lavtuddannede mødre, for børn i lavindkomst familier og andre familier, og for børn af dansk oprindelse og børn med anden etnisk baggrund end dansk. Det er således primært for opdelingen på basis af familiestatus, at vi finder signifikante forskelle i effekter. Der er imidlertid en række interessante forskelle, som er værd at lægge mærke til, i nogle af de udvidede specifikationer for enkelte af dimensionerne.

Moders uddannelse. Vi skelner mellem mødre med mindre end 12 års uddannelse (lavt-uddannede) og med mindst 12 års uddannelse (højtuddannede). Det er bemærkelsesværdigt, at de (insignifikante) effekter af VIDA-Basis på hyperaktivitet, problemer med kammeratskabsrelationer og prosocial adfærd kun ses blandt børn med højtuddannede mødre, mens der ikke er nogen effekt for disse dimensioner for børn af lavtuddannede mødre. Som en konsekvens af dette resultat er effekten af VIDA-Basis på den totale SDQ-score ikke signifikant for børn af lavtuddannede mødre, men kun for børn af højtuddannede mødre.

Familieindkomst. For børn fra familier med en meget lav indkomst (under første decil af indkomstfordelingen) er det generelle billede, at for disse børn giver VIDA-Basis en mindre forbedring i deres SDQ-scores på alle dimensioner (bortset fra kammeratskabsproblemer) end for børn af andre familier. Dog er det kun for adfærdsproblemer, at der er signifikant forskel på effekterne for børn fra lavindkomstfamilier og andre børn (og kun på 10 % signifikansniveau), mens de øvrige effekter ikke er signifikant forskellige. For VIDA-Basis+ observeres det modsatte billede, således at børn fra lavindkomstfamilier opnår en større forbedring end andre børn for alle dimensioner, men dog kun med en signifikant forskel for kammeratskabsproblemer.

15 Senere diskuterer vi resultater fra *differences-in-differences*-estimationer, hvor der inkluderes en række baggrundsvariable i specifikationerne. Af velkendte grunde (se f.eks. Wooldridge, 2009) er det ikke muligt at inkludere disse tidskonstante baggrundsvariable i paneldataspecifikationer.

Etnicitet. Mest bemærkelsesværdigt er det, at effekten af VIDA-Basis på kammeratskabsrelationer nu er signifikant forskellig fra 0 på et 5 % signifikansniveau for børn af ikke-dansk etnisk oprindelse, og den er også signifikant forskellig fra effekten for danske børn. VIDA-Basis-interventionen har således formået at forbedre kammeratskabsrelationer for børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens den ikke har effekter på danske børn for denne dimension.

Familiestatus. Som et mål for familiestatus har vi benyttet en indikatorvariabel for, om barnet bor hos en enlig forælder. For denne specifikation finder vi, at VIDA-Basis giver signifikant mindre forbedringer vedrørende både emotionelle problemer og adfærdsproblemer for børn, som bor hos en enlig forælder. Delvist som konsekvens af dette finder vi også en signifikant mindre forbedring i den totale SDQ-score for disse børn. Tilsvarende finder vi, at VIDA-Basis + har en signifikant mindre forbedring på hyperaktivitet for børn, som bor hos en enlig forælder.

Ses der nærmere på resultaterne vedrørende effekter for børn af enlige forældre, fremgår det, at VIDA-interventionerne grundlæggende ikke har nogen effekt for børn af enlige forældre på nogen af de fem SDQ-dimensioner, og at den for alle dimensioner (med undtagelse af adfærdsproblemer for både VIDA-Basis og VIDA-Basis + og kammeratskabsproblemer for VIDA-Basis +) faktisk forværrer SDQ-scoringer for denne gruppe. Disse forværrede effekter er imidlertid relativt upræcist estimeret og er derfor ikke signifikante.

Sammenfattende viser analysen af heterogene effekter, at det ikke generelt har været muligt for hverken VIDA-Basis eller VIDA-Basis + at opnå større forbedringer for socialt udsatte børn end for andre børn. I en del tilfælde er der tværtimod fundet resultater, som peger i retning af, at interventionerne ikke har haft nogen effekt for de socialt udsatte børn. Der er dog enkelte undtagelser fra dette generelle billede: VIDA-Basis har været i stand til signifikant at forbedre kammeratskabsproblemer for børn med ikke-dansk etnisk baggrund, mens VIDA Basis + har været i stand til signifikant at forbedre kammeratskabsproblemer for børn fra lavindkomstfamilier, på trods af at ingen af interventionerne gav en overordnet forbedring på dette område. Ligeledes peger resultaterne på, at VIDA-Basis + har ført til større (men dog insignifikante) forbedringer for børn af lavindkomstfamilier end for andre børn.

Tabel 5. Heterogene effekter, baseret på paneldata for børn for den samlede periode, 2011-2013, VIDA.

| | Emotio- nelle problemer | Adfærds- problemer | Hyper- aktivitet | Kamme- ratskabs- proble- mer | Prosocial adfærd | Total SDQ- score |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------------------------|---------------------|------------------------|
| Panel A: Barnets køn | | | | | | |
| VIDA | -0.459** (0.192) | -0.441*** (0.160) | -0.460 (0.338) | -0.173 (0.223) | 0.154 (0.347) | -1.533** (0.711) |
| Tid | 0.014 (0.143) | 0.041 (0.114) | -0.445* (0.242) | -0.372** (0.150) | 1.121*** (0.251) | -0.762 (0.525) |
| Dreng | -0.009 (0.189) | -0.238 (0.143) | -0.013 (0.302) | -0.210 (0.170) | 0.194 (0.260) | -0.470 (0.506) |
| * VIDA | | | | | | |
| Konstant | 1.601*** (0.051) | 1.188*** (0.044) | 2.657*** (0.083) | 1.338*** (0.055) | 7.093*** (0.076) | 6.784*** (0.186) |
| Observationer | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 | 1372 |
| Panel B: Moders uddannelse, mindst 12 års uddannelse (vs. under 12 års uddannelse) | | | | | | |
| VIDA | -0.225 (0.328) | -0.560*** (0.198) | -0.069 (0.422) | 0.032 (0.341) | -0.068 (0.413) | -0.823 (0.780) |
| Tid | 0.000 (0.147) | 0.053 (0.124) | -0.466* (0.247) | -0.342** (0.144) | 1.110*** (0.252) | -0.754 (0.546) |
| Høj udd. | -0.267 (0.282) | -0.020 (0.206) | -0.490 (0.363) | -0.406 (0.300) | 0.406 (0.348) | -1.183** (0.528) |
| * VIDA | | | | | | |
| Konstant | 1.610*** (0.051) | 1.188*** (0.046) | 2.664*** (0.085) | 1.327*** (0.055) | 7.123*** (0.076) | 6.789*** (0.192) |
| Observationer | 1338 | 1338 | 1338 | 1338 | 1338 | 1338 |

Panel C: Familieindkomst, laveste decil (vs. højere end laveste decil)

| | | | | | | |
|---------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| VIDA | -0.444** | -0.587*** | -0.509 | -0.229 | 0.376 | -1.769** |
| | (0.200) | (0.186) | (0.352) | (0.220) | (0.312) | (0.763) |
| Tid | 0.008 | -0.004 | -0.470* | -0.395*** | 1.079*** | -0.861* |
| | (0.151) | (0.114) | (0.243) | (0.142) | (0.243) | (0.513) |
| Lavindk. | 0.215 | 0.424* | 0.090 | -0.154 | -0.427 | 0.574 |
| * VIDA | (0.256) | (0.234) | (0.335) | (0.512) | (0.414) | (0.895) |
| Konstant | 1.582*** | 1.203*** | 2.680*** | 1.322*** | 7.085*** | 6.787*** |
| | (0.050) | (0.047) | (0.087) | (0.058) | (0.076) | (0.192) |
| Observationer | 1268 | 1268 | 1268 | 1268 | 1268 | 1268 |

Panel D: Etnicitet, danske børn (vs. børn med anden etnisk baggrund)

| | | | | | | |
|---------------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| VIDA | -0.369 | -0.797*** | -0.265 | -0.983** | 0.165 | -2.413** |
| | (0.363) | (0.251) | (0.465) | (0.386) | (0.470) | (1.050) |
| Tid | 0.007 | 0.052 | -0.458* | -0.358** | 1.111*** | -0.757 |
| | (0.145) | (0.118) | (0.242) | (0.146) | (0.253) | (0.531) |
| Dansk | -0.108 | 0.255 | -0.222 | 0.781** | 0.109 | 0.706 |
| * VIDA | (0.324) | (0.259) | (0.451) | (0.367) | (0.412) | (1.042) |
| Konstant | 1.609*** | 1.182*** | 2.665*** | 1.340*** | 7.093*** | 6.796*** |
| | (0.051) | (0.045) | (0.083) | (0.054) | (0.076) | (0.188) |
| Observationer | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 |

Panel E: Familiestatus, enlig forælder (vs. begge forældre)

| | | | | | | |
|---------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| VIDA | -0.547*** | -0.647*** | -0.568 | -0.374 | 0.308 | -2.136*** |
| | (0.201) | (0.188) | (0.344) | (0.224) | (0.319) | (0.763) |
| Tid | 0.007 | 0.052 | -0.458* | -0.358** | 1.111*** | -0.757 |
| | (0.145) | (0.118) | (0.242) | (0.146) | (0.253) | (0.531) |
| Enlig for. | 0.714*** | 0.639** | 0.917 | 0.666* | -0.397 | 2.937** |
| * VIDA | (0.254) | (0.308) | (0.591) | (0.378) | (0.467) | (1.176) |
| Konstant | 1.609*** | 1.182*** | 2.665*** | 1.340*** | 7.093*** | 6.796*** |
| | (0.051) | (0.045) | (0.084) | (0.055) | (0.076) | (0.188) |
| Observationer | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 | 1360 |

Note: * p<0.10; ** p<0.05; *** p<0.01.

Table 6. Heterogene effekter, baseret på paneldata for børn for den samlede periode, 2011-2013, VIDA +.

| | Emotionelle problemer | Adfærdsp problemer | Hyperaktivitet | Kammeratskabsproblemer | Prosocial adfærd | Total SDQ-score |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|
| Panel A: Barnets køn | | | | | | |
| VIDA + | -0.018 (0.196) | -0.392** (0.171) | -0.415 (0.314) | -0.062 (0.221) | 0.248 (0.372) | -0.887 (0.670) |
| Tid | 0.014 (0.143) | 0.041 (0.114) | -0.445* (0.242) | -0.372** (0.150) | 1.121*** (0.251) | -0.762 (0.525) |
| Dreng | 0.071 (0.206) | 0.128 (0.198) | 0.033 (0.320) | -0.103 (0.206) | -0.280 (0.347) | 0.130 (0.671) |
| * VIDA + | | | | | | |
| Konstant | 1.359*** (0.045) | 1.115*** (0.041) | 2.534*** (0.072) | 1.436*** (0.053) | 7.108*** (0.090) | 6.444*** (0.156) |
| Observationer | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 | 1458 |
| Panel B: Moders uddannelse, mindst 12 års uddannelse (vs. under 12 års uddannelse) | | | | | | |
| VIDA + | 0.045 (0.286) | 0.015 (0.333) | -0.193 (0.495) | -0.397 (0.315) | -0.315 (0.440) | -0.530 (0.984) |
| Tid | -0.000 (0.147) | 0.053 (0.124) | -0.466* (0.247) | -0.342** (0.144) | 1.110*** (0.252) | -0.754 (0.546) |
| Høj udd. | 0.000 (0.236) | -0.405 (0.304) | -0.246 (0.410) | 0.329 (0.297) | 0.516 (0.371) | -0.321 (0.832) |
| * VIDA + | | | | | | |
| Konstant | 1.343*** (0.047) | 1.075*** (0.043) | 2.513*** (0.073) | 1.388*** (0.052) | 7.174*** (0.090) | 6.319*** (0.160) |
| Observationer | 1392 | 1392 | 1392 | 1392 | 1392 | 1392 |

| Panel C: Familieindkomst, laveste decil (vs. højere end laveste decil) | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| VIDA + | 0.051 (0.193) | -0.231 (0.165) | -0.309 (0.320) | -0.033 (0.212) | 0.147 (0.362) | -0.522 (0.667) |
| Tid | 0.008 (0.151) | -0.004 (0.114) | -0.470* (0.243) | -0.395*** (0.142) | 1.079*** (0.243) | -0.861* (0.513) |
| Lavindk. | -0.320 (0.312) | -0.331 (0.339) | -0.438 (0.413) | -0.703** (0.333) | 0.382 (0.498) | -1.791 (1.082) |
| * VIDA + | 1.366*** (0.045) | 1.119*** (0.043) | 2.521*** (0.076) | 1.437*** (0.053) | 7.103*** (0.093) | 6.443*** (0.161) |
| Konstant | 1340 | 1340 | 1340 | 1340 | 1340 | 1340 |
| Observationer | | | | | | |

| Panel D: Etnicitet, danske børn (vs. børn med anden etnisk baggrund) | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| VIDA + | 0.009 (0.386) | -0.665** (0.312) | -0.542 (0.438) | -0.417 (0.501) | 0.292 (0.615) | -1.614 (1.222) |
| Tid | 0.007 (0.145) | 0.052 (0.118) | -0.458* (0.242) | -0.358** (0.146) | 1.111*** (0.253) | -0.757 (0.531) |
| Dansk | 0.027 (0.398) | 0.380 (0.307) | 0.179 (0.391) | 0.322 (0.494) | -0.200 (0.571) | 0.908 (1.205) |
| * VIDA + | 1.360*** (0.045) | 1.109*** (0.041) | 2.541*** (0.072) | 1.435*** (0.053) | 7.112*** (0.090) | 6.446*** (0.156) |
| Konstant | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 |
| Observationer | | | | | | |

| Panel E: Familiestatus, enlig forælder (vs. begge forældre) | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| VIDA + | -0.018 (0.176) | -0.400** (0.179) | -0.487 (0.305) | -0.164 (0.213) | 0.231 (0.366) | -1.069 (0.678) |
| Tid | 0.007 (0.145) | 0.052 (0.118) | -0.458* (0.242) | -0.358** (0.146) | 1.111*** (0.253) | -0.757 (0.531) |
| Enlig for. | 0.320 (0.363) | 0.392 (0.243) | 0.637** (0.314) | 0.154 (0.349) | -0.710* (0.370) | 1.503 (0.944) |
| *VIDA + | 1.360*** (0.045) | 1.109*** (0.042) | 2.541*** (0.072) | 1.435*** (0.052) | 7.112*** (0.089) | 6.446*** (0.156) |
| Konstant | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 | 1448 |
| Observationer | | | | | | |

Note: * p<0.10; ** p<0.05; *** p<0.01.

I lighed med analysen af de overordnede effekter har vi også for de heterogene effekter analyseret, hvilken betydning interventionerne har haft på vanskelig-

hedsindekset. I ingen af de tilfælde, som vi har analyseret, har vi fundet heterogene effekter. Vi finder således, at effekten af både VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionen er den samme for piger og drenge, for børn af højtuddannede mødre og andre mødre, for børn i lavindkomstfamilier og andre familier, for børn af dansk oprindelse og børn med anden etnisk baggrund end dansk, samt for børn af enlige forældre og andre børn. Den forskel i effekter, som vi fandt ovenfor for børn af enlige forældre og andre børn, genfinder vi således ikke, når vi analyserer vanskelighedsindekset.

4.3 FØLSOMHEDSANALYSER

Dette afsnit diskuterer resultater fra forskellige følsomhedsanalyser, hvor vi har anvendt et antal forskellige specifikationer til at undersøge robustheden af vore overordnede resultater.

Differences-in-differences-analyser

Vores overordnede resultater kommer fra paneldataspecifikationer, som tillader os at korrigere for individspecifikke effekter ('fixed effects'). Desværre tillader paneldataspecifikationen med individspecifikke effekter os ikke samtidig at inkludere tidskonstante baggrundsvARIABLE. Som et alternativ til paneldataspecifikationen anvender vi derfor en *differences-in-differences*-tilgang, som gør det muligt at 1) undersøge robustheden af de effekter, vi har fundet i paneldataspecifikationen, og 2) undersøge om vores estimerede effekter afhænger af inddragelse af baggrundsvARIABLE. *Differences-in-differences*-tilgangen er beskrevet mere detaljeret i kapitel 3. Konkret tilføjer vi her baggrundsvARIABLE for barnets køn, etnicitet, forældres uddannelse, indkomst, familiestatus, og kommune.

Generelt svarer de overordnede effekter estimeret ved *differences-in-differences*-tilgangen til de effekter, der er opnået i paneldatamodellen. Når vi inkluderer baggrundsvARIABLE i modellen, finder vi igen overordnede effekter, der stemmer overens med de tidligere fundne, dog med en svag tendens til, at effekterne bliver en smule større, når alle baggrundsvARIABLE inddrages. Vi kan således konkludere, at de overordnede effekter er forholdsvis robuste over for ændringer i specifikationen af modellen.

Inddragelsen af baggrundsvARIABLE giver os endvidere information om hvilke baggrundsfaktorer, der generelt har betydning for de socioemotionelle kompetencer, der måles ved SDQ. Vi finder således i lighed med en lang række tidligere undersøgelser, at piger generelt har højere socioemotionelle kompetencer end

drenge, og at forældres uddannelse også har betydning, således at jo mere uddannelse forældrene har, des højere er barnets socioemotionelle kompetencer. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at disse forskelle optræder for alle børn, uanset om deres institution har deltaget i VIDA eller ej, og forskellene er således ikke relateret til interventionernes effekter, men udelukkende til barnets baggrund.

Analyser på delperioder

Som nævnt ovenfor er analysen koncentreret om de børn, som har været i institutionerne fra projektets start og igennem hele analyseperioden fra 2011 til 2013. Børn, der er gået ud, og børn, der er kommet ind i institutionerne undervejs, er således udeladt af analysen. Det kan dog give et yderligere indblik i de mulige effekter, hvis der også analyseres på børn, som kun har været i institutionerne i en del af analyseperioden. Dette vil være muligt, da der også er foretaget en midtvejsdataindsamling i 2012. Det bliver dermed muligt at foretage to forskellige følsomhedsanalyser af effekterne, nemlig dels en analyse baseret på den første halvdel af analyseperioden og dels en analyse baseret på den anden halvdel af analyseperioden.

Den første analyse (for perioden 2011-2012) vil inddrage alle de børn, som har været med fra projektets start, og som stadig er i institutionerne ved midtvejsmålingen i 2012. Dette vil således også omfatte de børn, som bliver i institutionerne indtil 2013, og som dermed indgår i hovedanalysen ovenfor. Desuden vil der indgå de børn, som har forladt institutionerne i 2013, primært fordi de er blevet gamle nok til at fortsætte i skolen. Vi opnår herved, at analysen kan foretages på væsentlig flere børn, hvilket vil give mere præcise estimater på grund af det større antal observationer. Til gengæld vil vi dog ikke kunne forvente, at den fulde effekt af interventionerne vil være slået igennem endnu i 2012.

Den anden analyse (for perioden 2012-2013) vil inddrage alle de børn, som først er startet i institutionerne efter interventionens start. Dette vil omfatte børn, som første gang observeres ved midtvejsmålingen i 2012, og som stadig er i institutionerne i 2013. Heller ikke her vil vi kunne forvente, at den fulde effekt af interventionerne vil slå igennem.

Resultaterne fra analysen af den første delperiode (2011-2012) viser ikke nogen signifikante effekter af hverken VIDA-Basis eller VIDA-Basis + på trods af væsentligt mere præcise estimater. Dette gælder, uanset om der ses på de fem SDQ-dimensioner, den totale SDQ-score eller vanskelighedsindekset. Det ene-

ste sted, hvor der findes en svag signifikant (10 % signifikansniveau) effekt, er for VIDA-Basis på emotionelle problemer og på den totale SDQ score, hvilket er i overensstemmelse med de overordnede resultater – men altså ikke på et tilstrækkeligt signifikansniveau. Når der undersøges for heterogene effekter, er der enkelte undergrupper, hvor der viser sig at være signifikante effekter for enkelte af SDQ-dimensionerne. Det eneste gennemgående resultat er, at når vi skelner mellem børn, der bor med en enlig forælder, og børn, der bor med to forældre, så genfinder vi de samme signifikante effekter af VIDA-Basis som i den overordnede analyse (på emotionelle problemer og den totale score). Samlet set kan vi konkludere ud fra analysen af den første delperiode, at effekterne generelt er mindre og i de fleste tilfælde ikke signifikante, men at det overordnede mønster bekræftes.

Resultaterne fra den anden delperiode (2012-2013) viser heller ikke nogle signifikante effekter af hverken VIDA-Basis eller VIDA-Basis +. Igen opnås der mere præcise estimater, fordi antallet af observationer er større, men dette kan ikke opveje, at effekterne er mindre, når der ses på en kortere periode. Dette gælder også, selv om der i denne analyse er inddraget data fra alle de medvirkende kommuner. Undersøgelsen af mulige heterogene effekter viser ikke noget gennemgående mønster. En mulig forklaring på de manglende effekter over den anden delperiode kan være, at de børn, som denne analyse baserer sig på, typisk er yngre børn, da de først er startet i institutionen imellem den første måling i 2011 og midtvejsmålingen i 2012. Hvis interventionen har stærkere effekter på ældre børn end på yngre børn, kan dette forklare de fundne resultater. Aldersaspektet er dog ikke undersøgt nærmere her.

Konklusionen af analyserne på de to delperioder er dermed, at den fulde effekt af interventionerne ikke kan genfindes i de to delperioder, men at det kræver analyser på den samlede analyseperiode for at påvise signifikante effekter af VIDA-Basis og VIDA-Basis +.

Analyser af andre typer heterogene effekter

Ovenfor har vi analyseret heterogene effekter, men i alle disse analyser er opdelingen i undergrupper foretaget på basis af egenskaber ved barnet selv eller dets familie. Det er imidlertid også muligt, at der kan være forskelle på effekterne af interventionerne mellem kommuner og institutioner. Da interventionen har fundet sted på institutionsniveau, vil det specielt være relevant at inddrage institutions-specifikke oplysninger i analysen.¹⁶ Vi har således foretaget analyser

¹⁶ Alle hidtidige analyser har taget højde for klyngeudvælgelsen (randomisering på institutionsniveau) ved beregningen af standardafvigelse på estimaterne.

af mulige forskelle på effekterne mellem kommunerne og mellem institutioner med henholdsvis få og mange socialt udsatte børn. Disse analyser er foretaget på samme måde som analyserne af de heterogene effekter i forrige afsnit.

Når der ses på forskelle i effekterne mellem kommunerne, så er hovedresultatet, at for VIDA-Basis + findes der ingen signifikante forskelle, mens der for VIDA-Basis findes nogle få signifikante forskelle. Der er således en enkelt kommune, som har opnået en signifikant forbedring i den prosociale adfærd, og der er ligeledes en enkelt anden kommune, som har opnået en signifikant forbedring i kammeratskabsproblemer. Begge disse resultater skal ses i lyset af, at de overordnede effekter for disse to dimensioner ikke er signifikante.

Vi har opdelt institutionerne i to grupper baseret på den stratifikation, som blev foretaget ved projektets start (se en mere detaljeret beskrivelse af dette i VIDA-statusrapport 1). Her blev institutionerne inddelt efter deres andel af socialt udsatte børn, og denne inddeling er her benyttet til at definere institutioner med mange socialt udsatte børn som institutioner, hvor denne andel er 40 % og derover, og institutioner med få udsatte børn som institutioner, hvor denne andel er under 40 %. Blandt de børn, som indgår i analysen, er der 15 %, som går i institutioner med mange udsatte børn. Den eneste dimension, hvor vi finder signifikante forskelle mellem de to typer institutioner, er emotionelle problemer. Disse signifikante forskelle findes både for VIDA-Basis og for VIDA-Basis +, dog med modsat fortegn. Vi finder således, at VIDA-Basis-interventionen ikke medfører nogen signifikant forbedring i institutioner med mange udsatte børn (i modsætning til det overordnede resultat, hvor VIDA-Basis-interventionen signifikant forbedrer denne SDQ-dimension). Omvendt finder vi, at VIDA-Basis +-interventionen fører til en signifikant forbedring for institutionerne med mange udsatte børn (i modsætning til det overordnede resultat, hvor VIDA-Basis +-interventionen ikke medfører nogen signifikant ændring i denne SDQ-dimension).

EFFEKTER AF VIDA PÅ KOGNITIVE MÅL

5.1 OVERORDNEDE EFFEKTER

I lighed med analyserne i forrige kapitel er der i dette kapitel foretaget estimationer af effekterne af VIDA-Basis- og VIDA-Basis+-interventionerne på en række kognitive mål. Disse kognitive mål er beregnet ved først at foretage Rasch-analyser af svarene på spørgsmålene i spørgeskemaet, og derefter er de fremkomne skalaindeksværdier analyseret på samme måde, som SDQ-målene blev analyseret i forrige kapitel. Rasch-analyserne er foretaget separat og er nærmere beskrevet i bilag 2. Denne fremgangsmåde har den fordel, at svarene på en lang række spørgsmål bliver samlet i kun én skalaindeksværdi for det relevante kognitive mål, hvilket forenkler den efterfølgende effektanalyse. Til gengæld betyder det også, at variationen bliver væsentligt reduceret med den umiddelbare konsekvens, at det kan blive sværere at identificere en effekt af interventionerne.

Resultaterne af analysen af effekterne er vist i Tabel 7 for de fire kognitive mål, som vedrører børnenes læringskompetencer, og i Tabel 8 for de tre kognitive mål, som vedrører børnenes læringsberedskaber. Det overordnede billede er, at hverken VIDA-Basis- eller VIDA-Basis +-interventionen har haft nogen signifikant effekt på de kognitive mål. Det eneste mål, hvor der findes en svagt signifikant effekt (på 10 % signifikansniveau), er matematisk kompetence, som bliver forværret af VIDA-Basis +-interventionen. At der ikke kan påvises effekter på de kognitive mål, kan måske tilskrives, at de anvendte skalaindeksværdier fra Rasch-analyserne ikke udviser særlig stor variation og dermed ikke giver mulighed for at identificere mulige effekter.

Generelt ses det, at børnenes læringskompetencer bliver mærkbart forbedrede over tid, hvilket naturligvis blot afspejler, at børnene bliver ældre, og at de målte kompetencer i meget høj grad udvikles i takt med børnenes alder. Det bemærkes dog fra Tabel 8, at dette resultat ikke findes for to af målene for børnenes læringsberedskaber: mestring af udfordringer og nysgerrig udforskning.

Tabel 7. Hovedresultater vedr. effekter på læringskompetencer, 2011-2013

| | Sproglig kompetence | Matematisk kompetence | Naturkompetence | Kulturel kompetence |
|---------------|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| VIDA | -0.123 (0.132) | -0.194 (0.218) | -0.018 (0.145) | -0.012 (0.130) |
| Tid | 2.643*** (0.079) | 2.667*** (0.144) | 0.729*** (0.115) | 0.999*** (0.088) |
| Konstant | 0.308*** (0.036) | 0.560*** (0.059) | 0.950*** (0.035) | 1.104*** (0.035) |
| Observationer | 2549 | 2516 | 2509 | 2513 |
| VIDA + | -0.044 (0.111) | -0.408* (0.207) | -0.152 (0.151) | -0.142 (0.137) |
| Tid | 2.643*** (0.079) | 2.667*** (0.144) | 0.729*** (0.115) | 0.999*** (0.088) |
| Konstant | 0.242*** (0.028) | 0.580*** (0.054) | 0.994*** (0.037) | 1.203*** (0.036) |
| Observationer | 2388 | 2350 | 2355 | 2360 |

Note: * p<0.10; ** p<0.05; *** p<0.01.

Tabel 8. Hovedresultater vedr. effekter på læringsberedskaber, 2011-2013

| | Mestring af udfordringer | Nysgerrig udforskning | Initiativ- tagning |
|---------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------|
| VIDA | -0.143 (0.097) | -0.025 (0.126) | 0.024 (0.151) |
| Tid | -0.120 (0.078) | 0.007 (0.099) | 0.706*** (0.122) |
| Konstant | 1.239*** (0.023) | 0.895*** (0.031) | 0.868*** (0.036) |
| Observationer | 2550 | 2551 | 2506 |
| VIDA + | -0.047 (0.094) | 0.018 (0.120) | -0.059 (0.168) |
| Tid | -0.120 (0.078) | 0.007 (0.099) | 0.706*** (0.122) |
| Konstant | 1.165*** (0.022) | 0.845*** (0.028) | 0.912*** (0.043) |
| Observationer | 2386 | 2388 | 2338 |

Note: * p<0.10; ** p<0.05; *** p<0.01.

Da de overordnede resultater viser, at der ikke er nogen effekter af VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne på de kognitive mål, er det ikke umiddelbart relevant at undersøge forskelle i effekter mellem forskellige undergrupper. Vi har derfor valgt ikke at gennemføre analyser af heterogene effekter for de kognitive mål.

5.2 FØLSOMHEDSANALYSER

I lighed med analyserne af effekter på SDQ er det også muligt at undersøge de mulige effekter på de kognitive mål for de to delperioder, 2011-2012 og 2012-2013. En mulig gevinst ved at foretage analyserne på de to delperioder er det forøgede antal observationer, som kan medvirke til at opnå mere præcise estimater af effekterne. Over for dette står dog det modsatte forhold, at perioden er kortere, og at effekterne dermed bliver mindre. For SDQ så vi således, at det sidstnævnte forhold dominerede, og at vi ikke var i stand til at påvise signifikante effekter for de to delperioder.

Resultaterne fra analysen af den første delperiode (2011-2012) viser i lighed med selve hovedanalysen af den fulde periode, at der ikke er nogle signifikante effekter af VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne. Det forøgede antal observationer har givet mere præcise estimater, men på trods af dette har der ikke kunnet påvises signifikante effekter.

Tilsvarende viser resultaterne for den anden delperiode (2012-2013) heller ikke nogen signifikante effekter af VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne.

Det bemærkes, at der over de to delperioder sker en forbedring i børnenes læringskompetencer som følge af den almindelige aldersudvikling. Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at denne forbedring er næsten lige stor i de to delperioder, hvilket antyder, at aldersudviklingen er nogenlunde konstant over tid.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

6.1 INTRODUKTION

Designet af VIDA-interventionsprogrammet har lagt op til at undersøge følgende forskningsspørgsmål: Har det nogen effekt på børnene at styrke pædagogers (og ledeses) arbejde med kvalitet i dagtilbud gennem pædagogisk uddannelse, træning og videndeling? Har det endvidere nogen effekt på børnene at supplere med nye former for forældresamarbejde? Hvis ja, varierer effekten da mellem forskellige grupper af børn, fx børn af forskelligt køn, børn af forskellig etnisk oprindelse, og børn fra familier med forskellig socioøkonomisk status?

Undersøgelsen belyser overordnet, om samfundet gennem en tidlig indsats i daginstitutioner kan styrke udsatte børns sociale udvikling, herunder børns trivsel samt børns læring i mere kognitiv forstand. Mere konkret er effekterne af den specifikke indsats, "Vidensbaseret indsats i dagtilbud" (VIDA-programmet), undersøgt. Denne indsats er udviklet og afprøvet i 89 daginstitutioner (og sammenlignet med 40 kontrolinstitutioner) i fire kommuner i Danmark.

Det har vist sig i internationale undersøgelser, at en tidlig indsats kan have positiv effekt, forstået på den måde at udsatte børn ved at blive stimuleret både socialt og intellektuelt fra en tidlig alder opnår bedre chancer for at klare sig godt her og nu, men også på længere sigt (jf. kap. 1). De undersøgelser, der er inddraget i litteraturgennemgangen, viser, at børn, der får en tidlig indsats, klarer sig bedre end børn fra en såkaldt kontrolgruppe, hvor der ikke foregår nogen indsats. Fra disse studier vi ved, at højkvalitetspasning og målrettede interventioner har posi-

tive effekter, og som sådan giver studierne anledning til at se optimistisk på hele spørgsmålet om et samfunds mulighed for at opnå positive effekter ved at sætte tidligt ind over for udsatte børn. Undersøgelserne siger imidlertid ikke noget om socialt udsatte børns specifikke udbytte af en indsats, der finder sted i almentilbud, hvor alle børn deltager uanset social baggrund – som det er tilfældet i Danmark, hvor 97 % af alle børn i alderen 3-5 år deltager i dagtilbud (i 2010). Vi kan heller ikke fra internationale undersøgelser se, om børnene opnår en højere grad af social integration blandt jævnaldrende på kort sigt eller på længere sigt, i skolen og videre frem. Undersøgelserne siger heller ikke noget om, hvad det er i den pædagogiske satsning, der virker. Endelig skal det understreges, at mange af de tidligere, internationale undersøgelser belyser effekterne af en indsats, der er målrettet en specifik børnegruppe, og at indsatsens effekt ofte belyses ved at sammenligne interventionsgruppen med en kontrolgruppe, der befinder sig i helt andre situationer. Der kan således være tale om, at kontrolgruppen slet ikke er i dagtilbud, eller at de modtager en form for lavkvalitetsdagpasning af bedstemødre eller uuddannet personale. Vi har således ikke mulighed for direkte at sammenligne vores resultater med studier af de internationale interventionsprogrammer. Vi kan imidlertid sammenligne resultaterne med fund, vi gjorde i evalueringen af HPA-projektet (2005-2009).

HPA var som VIDA en tidlig indsats, som forholdt sig til den aktuelle sociale situation og kontekst, og som derfor tog højde for det forhold, at i Danmark og de andre nordiske lande ses en tidlig indsats som en vigtig del af almentilbuddet. Ved at bygge en indsats op, der tager højde for den nyeste lovgivning på dagtilbudsområdet, kan det undersøges, om det lykkes at skabe lige muligheder for alle børn gennem læring og et trivselskabende og inkluderende pædagogisk miljø. En tidlig indsats for udsatte børn vil i den sammenhæng skulle bygges op over et dynamisk læringsbegreb, der både inddrager kognitive og socioemotionelle aspekter af børns udvikling. Det er i lyset af dette brede perspektiv, som også blev afprøvet i HPA-projektet, at nærværende studie undersøger effekter af VIDA, en innovativ pædagogisk intervention i dagtilbud (jf. kap. 2).

Programmet adskiller sig fra de tidligere, internationale studier på tre måder. For det første ved dets satsning på en pædagogisk indsats, der er rettet mod at styrke såvel børns socioemotionelle som deres kognitive udvikling og læring gennem en inkluderende pædagogik. For det andet ved at belyse effekter gennem et RCT-design (lodtrækningsforsøg) med tilfældig udvælgelse af institutioner til interventions- og kontrolgrupper, som til forskel fra mange af de internationale studier baseres på institutionsniveau frem for individniveau. Endelig, for

det tredje, er VIDA-interventionen tilrettelagt som en indsats i almentilbuddet, hvilket indebærer, at der ikke er tale om en særlig behandlingstype eller metode endside om en speciel uddannelse for pædagoger og ledere eller inddragelse af 'ildsjæle' til at gennemføre interventionen.

For at kunne belyse de opstillede forskningsspørgsmål har vi som nævnt anvendt et RCT-design i danske daginstitutioner i fire kommuner med henblik på at undersøge, om VIDA-programmet påvirker børns udvikling (på kort sigt). Vores fokus er primært på socioemotionelle kompetencer, dvs. på børns adfærd og trivsel, målt på de fem dimensioner af SDQ-skalaen (Goodman, 1997), som er belyst i denne rapport's kapitel 4. Vi har ligeledes fokus på en række kognitive kompetencemål, som er inspireret af det engelske EPPE-studie (Sylva et al., 2011), og som er analyseret gennem en række indeks fra Rasch-analyser (jf. Bilag 2).

I det følgende opsummeres og diskuteres undersøgelsens hovedresultater ud fra den kvantitative del af evalueringen¹⁷. Resultater af denne ses i lyset af tidligere interventionsforskning, aktuelle forskningsresultater om forekomst eller manglende forekomst af tidlig indsats samt i lyset af undersøgelsens teoretiske grundlag. Endvidere diskuteres undersøgelsens metodiske bidrag til fornyelse af forskningsfeltet. Afslutningsvis konkluderes der på undersøgelsens spørgsmål, og forskningsmæssige perspektiver skitseres.

6.2 UNDERSØGELSENS HOVEDRESULTATER

Efterfølgende opsummeres og diskuteres undersøgelsens hovedresultater delt på de to spørgsmål: 1) Virker VIDA-interventionerne på børns socioemotionelle kompetencer? Her analyseres effekter på børn målt via SDQ fra interventionens start og indtil dens afslutning, og det undersøges også, om der er signifikante forskelle inden for børnegruppen og opdelt på sociale baggrundsforhold (kap. 4). 2) Virker VIDA-interventionerne på børns kognitive kompetencer og læring? (kap. 5).

Børns socioemotionelle kompetencer og trivsel

Resultaterne viser, at det at uddanne daginstitutionspædagoger og -ledere i VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-interventionerne synes at have positive effekter på børns udvikling og adfærd i alderen 3 til 6 år målt på udvalgte indikatorer på

¹⁷ I tilnytning til den kvantitative analyse af effekter af VIDA er gennemført to casestudier: "Organisatorisk læring" (Jensen & Brandt, 2013) og "Forældreinddragelse" (Kousholt & Berliner, 2013).

SDQ. Mere specifikt finder vi, at VIDA-Basis-interventionen signifikant forbedrer børns emotionelle udvikling, idet deres emotionelle problemer og adfærdsp-problemer reduceres som følge af interventionen – begge med en effektstørrelse på omkring ¼. Vi har også undersøgt heterogenitet mellem undergrupper af børn med henblik på at undersøge hvilke børn, der responderer (mest) på interventionen. For de fleste af vores udvidede specifikationer finder vi ikke nogen signifikant forskellig effekt på tværs af undergrupper målt på SDQ (se kapitel 4).

Generelt finder vi, at effekter af VIDA-interventionen er de samme for drenge og piger, for børn af højtuddannede og lavtuddannede mødre, for børn i lavindkomstfamilier og andre familier og for børn af dansk oprindelse sammenlignet med børn med anden etnisk baggrund end dansk. Den eneste vigtige forskel, vi finder, er for effekter relateret til familiestatus. For børn af enlige forældre finder vi, at VIDA-interventionen ikke har nogen effekt, hvilket vil sige, at den ikke leder til forbedringer af SDQ-scorer for denne gruppe børn.

Med hensyn til VIDA-Basis +-interventionen, der også omfatter nye former for forældreinddragelse, finder vi noget overraskende, at denne intervention har svagere effekter. Vi havde forventninger om, at VIDA-Basis + ville have effekter, som var mindst lige så gode som for VIDA-Basis. Ifølge teorien om menneskets bio-økologiske udvikling (Bronfenbrenner, 1979) ville man forvente, at indsatser, der finder sted i både familie (mikrosystemet) og daginstitution (mesosystemet) og i samarbejdet mellem de to systemer, ville have bedre effekter, end hvis man kun sstte ind i et af systemerne.

En forklaring på vores resultater for VIDA-Basis + kan være, at VIDA-Basis +-interventionen er mere kompliceret for institutionerne at implementere end VIDA-Basis-interventionen. Der er nærmest tale om en 'dobbeltintervention' og som sådan måske vanskeligere for institutionen at implementere. En anden forklaring kan være, at det er nyt for forældrene at samarbejde med daginstitutionen om at styrke børns socioemotionelle udvikling, trivsel og læring ved at overføre de aktiviteter, der finder sted i institutionen, til læring og sociale aktiviteter i hjemmet. Måske har forældrene ikke den fornødne tid eller de fornødne ressourcer til at deltage i implementering af denne del, der skulle foregå i hjemmet og ved workshops i institutionen. Disse forhold er nærmere analyseret i casestudiet om forældreinddragelse i VIDA (VIDA-forskningsrapport 3).

Konklusionen på denne del af analysen er, at VIDA-interventionerne har ført til signifikante forbedringer på flere SDQ-dimensioner på det overordnede plan.

Hvis vi vil være sikre på, at de påviste effekter ikke skyldes en såkaldt Hawthorne-effekt, som indebærer, at resultatet snarere er et udtryk for pædagogernes begejstring for at deltage i en pædagogisk intervention end et udtryk for, at VIDA-interventionen er en virksomhedsfuld pædagogisk metode, vil det kræve, at analysen af børns kompetenceudvikling fortsættes ud over interventionsperioden. Dette vil være muligt, da vi kan følge børnene fremover i deres fremtidige institutions- og skoleforløb.

Vi har lagt vægt på, at VIDA-interventionen er en pædagogisk indsats, som skal omsættes i almentilbuddet, hvor udsatte børn er til stede og deltager side om side med andre børn. Der er imidlertid noget i resultaterne, der tyder på, at den del af indsatsen, som drejer sig om inklusion, herunder at nærme udsatte børn til andre børn, er vanskelig. Men videregående analyser vil kunne bidrage med svar på, om fx institutionelle forskelle i forhold til børnesammensætning kan forklare dette resultat.

En anden mulig forklaring på den manglende effekt for udsatte børn kan være, at pædagogerne trods intentionen om at sigte mest mod at støtte de udsatte børn alligevel retter mest opmærksomhed mod de bedre fungerende børn. Eller i forlængelse heraf, at pædagogerne koncentrerer sig om både den svageste gruppe og den nederste gruppe af de midterste børn, men ikke når de allersvageste? Måske er resultatet forventeligt på baggrund af bl.a. Christensens (2004) undersøgelser af udsatte børn i dagtilbud, der viser, at de allersvageste grupper er præget af så store vanskeligheder og ofte ophobninger af forskellige vanskeligheder, at det kan være svært for almentilbuddet at rumme og 'nå' disse børn, som vores resultat her også antyder. Christensen hævder, at denne type problemstillinger kun kan afhjælpes ved bedre normeringer, ekspertstøtte samt bedre tværfagligt samarbejde. Sådanne ekstra tiltag ligger der ikke i VIDA-interventionen, idet vi afprøver effekter af almentilbuddets muligheder.

Den samlede konklusion på den første del af analysen er, at VIDA-interventionerne har positive effekter på alle børn, hvad angår sociale kompetencer som vist i SDQ-analysen. Som vist ved videregående analyser af heterogene effekter i SDQ kan vi imidlertid ikke spore effekt hos de mest udsatte børn. I den sammenhæng er det imidlertid bemærkelsesværdigt, at effekten af VIDA-Basis på kammeratskabsrelationer er signifikant forskellig for børn af ikke-dansk etnisk oprindelse. VIDA-Basis-interventionen har således succes med at forbedre kammeratskabsrelationer for børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens den ikke har effekter på danske børn på denne dimension. Dette sidste resultat er

vigtigt at understrege, da det på dette punkt ser ud til, at VIDA-programmet kan spille en afgørende, forebyggende rolle i 'kampen for social integration' af etniske minoritetsbørn. Også den effekt vil være værd at forfølge gennem analyser af langtidseffekter.

Børns kognitive kompetencer og læring

Vi finder ikke tilsvarende forbedringer på de anvendte kognitive mål, hverken for indeks for læringskompetencer (som fx 'sproglig kompetence') eller for indeks for læringsberedskaber (som fx 'nysgerrig udforskning' og 'mestring af udfordringer'). Det har ikke været muligt med de anvendte indeks at påvise nogen positiv effekt af VIDA. Dette resultat er overraskende, idet vi i HPA-projektet fandt sådanne effekter på børns læring; den gjaldt imidlertid for socialt stærke børn. Samtidig så vi, at HPA-interventionen havde positiv effekt for den svageste gruppe på én udvalgt læringsfaktor, nemlig 'matematisk kompetence', der fremmedes gennem HPA-forløbet. Dette har heller ikke på samme måde kunnet påvises i VIDA-programmet.

Resultaterne giver samlet set anledning til at konkludere, at VIDA-interventionen har en effekt på børnenes sociale kompetenceudvikling. Med hensyn til læring og den kognitive kompetenceudvikling viser resultaterne højst overraskende, at VIDA-interventionen ikke påvirker børnenes læring. Dette resultat overrasker, bl.a. fordi HPA-projektet netop fandt overordnede effekter og på nogle udvalgte indikatorer også viste positive effekter for de svageste børn.

Vi kan tolke resultaterne som udtryk for, at deltagerne i VIDA har haft mere fokus på inklusion og social udsathed end på at skabe aktiviteter, der understøtter det enkelte barns læring. Uddannelse knyttet til VIDA-interventionen har lagt vægt på at uddanne og træne deltagerne i selv at udvikle konkrete aktiviteter og eksperimenter på baggrund af det fælles vidensgrundlag, materialer og værktøjer, herunder guidelines og det IT-baserede refleksionsværktøj, som både indeholder sociale og læringsmæssige aspekter. Resultaterne kan pege i retning af, at opmærksomheden har været rettet mere imod at skabe børnefællesskaber, for derved at styrke børns kammeratskaber, trivsel og socioemotionelle udvikling. Det kan se ud som om, dette er sket på bekostning af en målrettet satsning på aktiviteter, der støtter børns kognitive læring og kompetenceudvikling.

6.3 KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Sammenholdes resultaterne med den internationale forskning, kan vi ikke finde de samme stærke effekter på målgruppen, som er identificeret i nogle af de mest kendte studier (fx 'Perry Preschool'). Dette skal dog sandsynligvis ses som et udtryk for, at VIDA-projektet har haft et meget anderledes setup. I de tidligere interventions- og effektstudier har man netop udvalgt en specifik målgruppe, i øvrigt typisk en meget lille gruppe børn, og sat specifikt ind over for denne gruppe og sammenlignet med andre børn, som slet ikke modtog nogen form for indsats. I VIDA er det modsat, idet børn i kontrolinstitutionerne går i dagtilbud, som også arbejder pædagogisk ud fra Lov om pædagogiske læreplaner, som er 'business as usual'. Det er imidlertid netop hensigten med VIDA-interventionen at afprøve, om en indsats i almentilbuddet kan 'nå' de udsatte børn, selv om en lang række faktorer spiller ind og sandsynligvis påvirker effekten. Blandt andet må den samlede børnegruppe, som målgruppen kun er en del af, antages at påvirke effekter både gennem den måde, den pædagogiske VIDA-intervention konkret implementeres på, og gennem den måde, børnene indvirker på hinanden på i interventionsforløbet.

Det samlede effektstudie indikerer, at VIDA-interventionen fremmer kvalitet i dagtilbud ved at tilbyde pædagoger og ledere uddannelse i at arbejde med viden- deling og i at arbejde målrettet, systematisk og kritisk reflekterende med deres nuværende praksis. Analyserne indikerer således positive effekter på barnets socioemotionelle udvikling målt på SDQ-skalaen.

Sammenligner vi med HPA-projektets resultater, som jo går forud for VIDA, finder vi stort set de samme fund vedrørende effekter for alle børn på deres sociale kompetenceudvikling og dermed på trivsel. Vi finder også som i HPA-projektet, at der i de fleste tilfælde ikke kunne spores signifikante forskelle på effekter for de mest udsatte børn og andre børn. Undtagelsen fra dette er, at VIDA ikke har nogen effekt for børn af enlige forældre. Derimod adskiller VIDA sig fra HPA-projektets resultater ved, at der ikke kan påvises effekter på børns læring. Som vist i tidligere undersøgelser kan en udebleven effekt imidlertid ikke tolkes som, at interventionen ikke på længere sigt vil kunne vise sig at have effekt. Det er netop det, vi også med VIDA-designet vil kunne undersøge nærmere ved at følge børnene over tid. Konsekvenser af, at der er arbejdet så målrettet og intensivt med børns sociale udvikling, kammeratskaber og fællesskaber i læreprocesserne som vist i praksiseksempler (se Jensen & Haahr-Pedersen, 2013), kan få betydning for børns skoleparathed og læring på længere sigt.

VIDA-interventionen er ikke som visse af de tidligere interventioner omkostningstung. Vi har alle børn fra almentilbuddet med i interventionen, og personalet, der har gennemført interventionen, er den gruppe, som i forvejen er knyttet til institutionen. Som vi har set det fra longitudinelle studier (kap. 1), kan gode dagtilbud vise sig at have langtidseffekter målt på skolepræstationer ved 9. klasses afgangseksamen, og der er vist en tydelig sammenhæng mellem effekt og andel af uddannede pædagoger. Danske daginstitutioner er bemandede med blandede grupper af uddannede og ikke-uddannede, og sidstnævnte er ikke ekstrauddannede til at gennemføre en systematisk intervention som VIDA. Så når det alligevel er lykkedes i et vist omfang at opnå positiv effekt af VIDA-interventionen på det generelle plan, kan det tolkes som, at VIDA-interventionen er lykkedes med at rette sig mod almentilbuddet, og at dette må tilskrives det faktum, at de mange deltagende institutioner har forsøgt at overkomme den ekstra opgave, der ligger i at skulle implementere VIDA-projektet og inddrage alle pædagogiske medarbejdere i implementeringen. En tolkning, som understøttes af fund fra casestudierne (Jensen & Brandi, 2013; Kousholt & Berliner, 2013). Forskningsmæssigt vil vi kunne lave videregående undersøgelser af, om der er forskelle i effekt knyttet til organisering og institutionstype (fx normeringer, gruppestørrelse, børnesammensætning mv.), samt af, hvilke faktorer der reducerer eller øger effekter.

Disse resultater er relevante, når vi diskuterer *policy* for kvalitet i dagtilbud. Omkostningerne i forbindelse med at støtte dagtilbud i at arbejde med VIDA-interventionen er relativt små. Dette betyder, at VIDA-interventionen, de udviklede redskaber og det samlede program¹⁸ kan implementeres nationalt uden omfattende ekstra økonomiske midler.

¹⁸ En oversigt over det samlede programs 'Værktøjskasse' kan findes på websitet: <http://edu.au.dk/vida/værktøjskasse>

REFERENCER

-
- Almond, D., and Currie, J. (2011). Human capital development before age five, *Handbook of Labor Economics*, vol. 4b, ch. 15, Elsevier.
- Andersen, AE-rådet (2012). *Uddannelse skal styrkes gennem hele livet. Fordeling og Levevilkår 2012*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd
- Barnett, S.W., Yarosh, D.J., Thomas, J., & Hornbeck, A. (2006). *Educational Effectiveness of a Vygotskian Approach to Preschool Education: A randomized Trial*. National Institute for Early Education. Rutgers, The State of University of New Jersey.
- Barnett, W.S., and Masse, L.N. (2007). Early Childhood Program Design and Economic returns: Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Policy Implications. *Economics of Education review*, 26 (1), 113-125.
- Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk & Burns. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. I: *Early Childhood Research Quarterly* 23.3 (2008): 299-313.
- Bauchmüller, R., Gørtz, M., and Rasmussen, A.W. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling, *AKF Working Paper*, 2011(2), AKF.
- Blau, D., and Currie, J. (2006). Pre-school, daycare and after-school care: Who's minding the kids? I: Hanushek and Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, ch. 20, Elsevier.
- Bodrova & Leong (2006). "Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy." I: D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of Research in Early Literacy Development*, Volume 2, Guilford Press. (p. 243-256).
- Christensen, E. (2004). *7 års børneliv*. København: Socialforskningsinstituttet 04:13.

- Cunha, F., James, J., Heckman, L., Lochner, and Dimitriy V.M. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. I: Hanushek and Welsh (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, ch. 12, Elsevier.
- Egelund, N. (2010). PISA 2009: *Danske unge i en international sammenligning*. Bind 2 - Teknisk rapport. Frederikshavn: Dafolo.
- Ellström, P. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. *Journal of Workplace Learning* 22, (1/2), 27-40.
- Gheradi, S. (2011). Organizational Learning: The Sociology of Practice. I: East-erby-Smith, M. & Lyles, M.A. (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Second Edition*. UK: John Wiley & Sons, 43-67.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, pp. 581-586.
- Gupta, D.N., and Simonsen, M. (2010). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 94, 30-43.
- Gupta, D. Nabanita and Simonsen, M. (2013). *Effekter af Daginstitutionstilbud*. BUPL. Havnes, T., and Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy* 3, 97–129.
- Hamre, B.K., Downer, J.T., Jamil, F.M., & Pianta, R.C. (2012). Enhancing Teachers' Intentional use of Effective Interactions with Children. I: Pianta, R.C., Barnett, W.S., Justice, L.M., & Sheridan, S.M. (eds.), *Handbook of Early Childhood Education*. New York, London: The Guildford Press, 507- 532.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, UK: Rutledge.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills, *IZA DP No. 6580*, Bonn.
- Holm, A. (2011). Screening af børns kompetencer – målt på SDQ, I: Jensen, B. (ed.). *VIDA-statusrapport 2*. I: VIDA-forskningsserien 2011:03, side 73-77.
- Imbens, G.W., & Wooldridge, J.M. (2007). *What's New in Econometrics?* Lecture Notes, National Bureau of Economic Research Summer Institute, 2007.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet 05:08.
- Jensen, B. (2007). *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N.R., & Langager, S. (2009). *Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt: HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Jensen, B., Holm, A., Wang, C., Kousholt, D., Ravn, I., Larsen, M.S., Rasmussen, O.S., Berliner, P., Andersen, T.Y., Brandi, U. (2011). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - modelprogram*. Statusrapport 1. Design og metode. VIDA Forskningsserien 2011:01. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. & Brandi, U. (2013). *Forskningsrapport 2. Organisatorisk læring I VIDA*. I: VIDA-forskningsserien 2013:05. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. & Haahr-Pedersen, J. (2013). *VIDA-modelrapport 3. VIDA i praksis*. I: VIDA-serien 2013:03. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Jensen, B., Holm, A., and Bremberg, S. (2013). The effect of an inclusive ECEC-intervention program on child strengths and difficulties, *CSEr WP No. 9*.
- Jensen, B. (red.) (2013). *VIDA-modelrapport 1. Materialer og værktøjer*. I: VIDA-forskningsserien 2013:01
- Jensen, M., Johnson, B., Lorenz, B., & Lundvall, B.A. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research Policy* 36 (5): 680-693.
- Jespersen, C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud. Arbejdsrapport. Social arv 01: 2006*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, future promise*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Kaljonen, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry* 9:277-284.
- Kousholt, D. & Berliner, P. (2013). *Forskningsrapport 3. Forældreinddragelse*. I: VIDA-forskningsserien 2013:06. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Kristoffersen, K. (red.) (2013). *VIDA-modelrapport 2. Uddannelse og implementering*. I: VIDA-forskningsserien 2013:02.
- Larsen, M.S., Bang-Olsen, A., Berliner, P., Sommersel, B.H., Pedersen, A.G., Holm, A., Jensen, B., Kristensen, R.M., Ploug, N., & Tiftikci, N. (2011). *Programmer for 0-6 årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning*. I: VIDA-forskningsserien 11:02. <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/> og Frederikshavn: Dafolo.
- Leseman, P.P.M. (2009). Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantages of children from low income and immigrant families. I: Eurydice/EAC Executive Agency, *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and educational inequalities* (pp.17-49). Brussels, Belgium: European Commission.

- Muennig, P., Schweinhart, L., Montie, J., & Neidell, M. (2009). "The effect of a pre-kindergarten education intervention on adult health: 40-year follow up results of a randomized controlled trial" *American Journal of Public Health* 99 1431-1437 2009
- Montie, J.E. Xiang, Z., and Schweinhart, L.J. (2006). 'Preschool experience in ten countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, in press.
- Murgatroyd, S. & Woudstra, A. (1989). Issues in the management of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 3 (1), 4-19.
- Nøhr, K., Dalsgaard, C., Kloppenborg, H., Meldgaard, J., & Bækgaard, M. (2012). *Sådan passer kommunerne børn*. KORA.
- OECD (2009). *OECD Annual report 2009*.
- OECD (2012). *Starting Strong. III: Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD: Directorate for Education.
- Pianta, R.C. et al. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 10, 49-88.
- Ploug, N. (2005). *Social arv. Sammenfatning*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ploug, N., (2007). *Social arv og social ulighed*. København: Social Pædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Schweinhart, L.J., Montie, J.E., Xiang, X., Barnett, S. W., Belfield, C.R., and Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press (2. ed.).
- Shore, R. (1997) 'What have we learned?' In: *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute, pp. 15-27.
- Socialministeriet (2004). *Bekendtgørelse af lov om social service*. LBK nr. 708 af 29/06/2004 Serviceloven, København: Socialministeriet.
- Sundbo, J. (2003). Innovation and Strategic Reflexivity: An Evolutionary Approach Applied to Services. I: Shavinina, L. V. (ed.). *The international Handbook of Innovation*. Oxford: Elsevier Science Ltd: 97-114.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., (2010). *Early Childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*.

- Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012). *Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. I: Vygotsky, L., Hanfmann, E. & Vakar, G. (2012). *Thought and Language*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. D-04103 Leipzig, Germany. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1935/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., Hanfmann, E. & Vakar, G. (2012). *Thought and Language*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. D-04103 Leipzig, Germany. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weikart, D.P., Deloria, D., Lawser, S., & Wiegerink, R. (1970). *Longitudinal Results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and emergent literacy. I: *Child Development* 69 (3) 848-72.
- Wooldridge, J. M. (2009). *Introductory Econometrics – A Modern Approach*. Fourth Edition, South-Western.

FORFATTEROVERSIGT

Bente Jensen

Bente Jensen er professor og ph.d. ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Hun er medlem af forskningsprogrammet Organisation og læring og forsker i forholdet mellem læring og innovation med fokus på velfærdssamfundets indsatser over for social arv og udsatte børn. Hun er ligeledes forfatter til en lang række bøger og artikler om social arv, tidlig indsats og kvalitet i dagtilbud. Bente Jensen er leder af VIDA-projektet.

Peter Jensen

Peter Jensen er professor ved Institut for Økonomi, Aarhus Universitet. Han har forsket i arbejdsmarkeds- og uddannelsesforhold, bl.a. baseret på PISA-undersøgelserne, typisk med udgangspunkt i kvantitative metoder og effektmålinger. Han har publiceret sin forskning i en række internationale tidsskrifter. Han deltager desuden i Trygfondens Børneforskningscenter. Peter har bidraget med effektevalueringer til VIDA-projektet.

Astrid Würtz Rasmussen

Astrid Würtz Rasmussen er lektor og ph.d. ved Institut for Økonomi, Aarhus Universitet. Hun forsker i familieøkonomi og har særligt fokus på at evaluere effekten af dagtilbud, skole og familieforhold for børn. Astrid har publiceret i flere internationale tidsskrifter og samarbejder både med danske og udenlandske forskere. Astrid har bidraget med effektevalueringer til VIDA-projektet.

SUMMARY

This is the first research report on the outcomes of the VIDA project “Knowledge-based efforts for socially disadvantaged children in daycare – a model programme”. The report is structured as follows. Chapter 1 provides an overview of research objectives and the background for the VIDA project. Chapter 2 introduces the curriculum and professional development strategies of the VIDA programme. Chapter 3 presents the research design, data and analytical strategies. Chapters 4 and 5 present analyses of the effects of VIDA divided into: effect as measured in terms of children’s well-being, i.e. their socio-emotional competences measured by SDQ (chapter 4); and effect assessed using selected indices of children’s learning, i.e. their cognitive development (chapter 5). Finally, chapter 6 is a discussion of the results of the VIDA programme and conclusions are drawn. Two appendices detail the background for the results: drop-out analysis (appendix 1) and Rasch analyses forming the basis for the indices for cognitive objectives (appendix 2).

VIDA – An innovative approach to early intervention

The VIDA programme, which ran from 2010-2013 and was the subject of an evaluation in 2013, differs from existing international research on the outcomes of early intervention within daycare in three ways. Firstly, the intervention was implemented within a system of universal daycare, with a participation level of 97% among Danish children aged 3-5 (2010 figures). In comparison, in the international programmes which have inspired VIDA, interventions are typically targeted at a select group, specifically comprised of socially disadvantaged children. These interventions are conducted in small groups of children and situated in selected locations, usually in the USA. Secondly, the intervention had to

promote children's learning and well-being in a broad perspective, as stated in the Danish national curriculum (Statutory Order on Educational Curricula, Danish Ministry of Social Affairs, 2004; 2011), and, as such, should not be based on a particular method or manual. In international programmes, interventions are usually aimed at stimulating children's competences within a specific area, e.g. language skills, allowing intensive, focused efforts. Thirdly, the intervention was implemented by ECEC practitioners who were already employed at the daycare institution, i.e. not by specialists but by a mixture of qualified daycare teachers with a bachelor's degree in ECEC and unqualified daycare assistants. Furthermore the intervention was implemented within an educational context with a tradition for teacher autonomy. In the international programmes, the people implementing an intervention are usually specialists within the field concerned and, furthermore, receive instruction in the application of specific methods and manuals.

Integrated effect study

A total of 129 daycare centres situated in four different municipalities were selected for a randomised controlled trial (89 centres in the intervention groups and 40 in the control group). Teachers filled in three questionnaires per child included the intervention. The first questionnaire was filled in at the beginning of the intervention (round 1), the second midway (round 2), and third at the end of the intervention (round 3). Effects were analysed on the basis of internationally recognised measures of children's socio-emotional and learning competences, with daycare teachers as informants. The same measures had been used and tested in the HPA project conducted in 2005-2009¹⁹.

This approach allowed us to compare the development of the social and learning competences among children at the facilities that implemented a VIDA intervention with the development among children from the control group. It also enabled us to scrutinise factors that influence the effects of the intervention, e.g. organisation, spending and other initiatives at municipal level; stability contra turnover among staff and management; child demographics etc. In addition to indicators of differences in implementation processes from the dual perspectives of organisational learning and parental involvement, which can be identified on the basis of data from two case studies, it will later be possible to include such factors when analysing possible correlation with effects. Last but not least, an

19 In addition to quantitative methods of measurement and analysis, two case studies were conducted, based on qualitative interviews and observational studies, which focused on organisational learning and parental involvement respectively.

analytical approach combining quantitative and qualitative data facilitates the development of new knowledge about the relationship between implementation and effect. In the following, the results of the quantitative element of the effect study are presented.

Overall positive effect

The effect study shows that the VIDA interventions have positive effects in terms of selected social learning objectives, and thereby for child well-being. Children from the intervention groups generally outperform those in the control group in terms of these particular socio-emotional competences, as measured by SDQ. However, upon more detailed analysis, the picture that emerges is more varied in terms of the effects seen among children from the different groups.

Firstly, the VIDA interventions seem to achieve the best results in terms of stimulating children's well-being, i.e. their socio-emotional competences and social development. The daycare centres working with a VIDA intervention make a positive difference when applying the VIDA programme's innovative approach to children's social and emotional resources, but the effects are not greater among the most socially disadvantaged children. The analysis shows significant differences in the effects of VIDA on children from single-parent families compared with the effects on children from two-parent families, with no positive effects among children from single-parent families.

Secondly, the results show weaker effects for the VIDA+ intervention, with significant improvements in only one of the five SDQ dimensions, namely a reduction in child behavioural problems.

Thirdly, the effect on peer relationships is significantly different from 0 at a 5% significance level among children from ethnic minority groups and is also significantly different from the effect among ethnically Danish children. As such, the VIDA intervention strengthened peer relationships among children from ethnic minority groups but had no effect among ethnically Danish children in terms of this dimension.

Examining differences in effects among the participating municipalities, there are no significant differences for the VIDA+ programme, while there are a couple of significant differences for the VIDA Basis programme. In one municipality, there was a significant improvement in pro-social behaviour. In another municipality, there was a significant improvement in relation to peer relationship problems.

Examining differences in effects among facilities with a high proportion of socially disadvantaged children (>40%) and those with a lower proportion, there are again no significant differences, with the exception of the emotional problems dimension. Here, while the VIDA Basis programme did not result in significant improvements among children at facilities with a high proportion of socially disadvantaged children, VIDA+ resulted in a significant reduction of emotional problems in facilities with a high proportion of socially disadvantaged children.

It is a somewhat different story when we consider the other element of the children's overall competence pattern, i.e. the intellectual domain and children's learning. Here, no effects of VIDA can be detected according to the applied indices in terms of children's learning competences and cognitive capacity. This finding is surprising when compared with the results of the HPA project. In the HPA project, one factor linked to the cognitive element of children's competence, 'mathematical ability', showed a positive effect; an effect, moreover, which demonstrated significantly better results among children from the weakest group. However, these results are not repeated in VIDA.

Circumstances and conditions for implementation

Analysis suggests that the composition of the group of children can have an impact on effects. For example, if high proportion of socially disadvantaged children are enrolled in the same facility, this has consequences for the effects of a VIDA intervention. Even though working with inclusive pedagogical practice is an integral part of VIDA, at facilities with a high number of socially disadvantaged children, this inclusive practice may be hampered by tensions within the group of children. Another possible challenge in this regard can be that the facility is affected by the pressure from other initiatives initiated by the municipality at the same time. Some facilities, meanwhile, may feel they lack the necessary resources in terms of staffing levels and professional and personal competences.

Finally, any variations in municipal implementation, allocation of resources and priorities with regard to participating in a targeted and systematic research programme can make a difference. Some municipalities have elected to participate in VIDA with a high degree of political prioritisation and support, appointing project and steering committees related to VIDA participation. Others municipalities have taken another approach. Among the most apparent differences is whether the municipality's efforts are concentrated around a single programme, i.e. VIDA, during the project period, or whether several projects are implemented in parallel. In the latter case, such projects may constitute a risk in relation to

the effects of VIDA. It is beyond the scope of this report to offer a more detailed analysis of these conditions.

Still a challenge to work with a resource approach

The intervention has a positive effect on selected indicators of children's well-being. Effects may also become apparent following the period of intervention.

The results call for a more in-depth examination of how effects are influenced by the conditions under which the daycare facility operates and their efforts to implement the VIDA programme. This can be undertaken firstly by scrutinising the circumstances and conditions for implementation, and secondly by examining correlations between effects and the competences of ECEC managers and teachers.

Even though VIDA was developed as a targeted and systematic pedagogical intervention aimed at improving work with socially disadvantaged children in daycare facilities, the results show that many challenges remain if we are to generate effects of the magnitude to which we aspire among the most socially disadvantaged children. The results indicate, among other things, that the composition of the group of children can play a decisive role. But they also indicate that circumstances, conditions for implementation, and municipal priorities and focus areas can have an influence on the degree of implementation, on ways of tackling challenges, and thereby on effect. These influencing factors and external circumstances will be addressed in some municipalities by a shift in priorities and/or by providing additional support to participating daycare facilities.

Overall, the effect study demonstrates that the VIDA programme within daycare facilities has had positive effects, but only in terms of certain dimensions of children's development of social competences and well-being. When it comes to the other areas of competence which have been examined, concerning children's learning in a more cognitive sense, there were no demonstrable effects of VIDA. There can be several explanations for this, ranging from the presentation of the intervention during staff training, in teaching materials and in pedagogical tools, to circumstances and conditions for implementation, to the concrete efforts of ECEC professionals to translate a knowledge base into innovative pedagogical practices and activities which involve every child, including the most socially disadvantaged.

Subsequent analysis could shed further light on factors which may potentially influence the effects of the VIDA intervention. These factors are:

- Management, education, in-service training, capacity for organisational learning
- Professional and personal resources including the educational background of staff
- Staff composition, staff stability/turnover
- Implementation of other municipal initiatives.

VIDA

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Forskningsrapport 1. Effekter af VIDA.

VIDA-forskningsrapport 1 præsenterer resultaterne af effektstudier, der er gennemført i VIDA-projektet 2011-2013.

I alt 129 daginstitutioner fra fire kommuner har deltaget i VIDA-projektet. Institutionerne er blevet delt i tre grupper. Den ene gruppe er blevet udsat for det, man kan kalde VIDA's grundpakke – VIDA-Basis, hvor pædagoger har fået en særlig efteruddannelse med henblik på at handle anderledes, end de hidtil har gjort. Den anden gruppe VIDA-Basis + er som den første, men kombineret med et særligt fokus på forældreinddragelse. Den tredje gruppe er kontrolgruppe i forskningsøjemed.

Rapporten præsenterer resultater af effektstudiet, som er baseret på et randomiseret, kontrolleret eksperimentdesign. Effekter af VIDA evalueres ved at undersøge, hvilke løft der sker i børns socio-emotionelle udvikling, trivsel og læring som følge af deltagelse i VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-programmerne.

Rapporten er udarbejdet som del af forskningsserien knyttet til projektet 'Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram', som er bestilt og finansieret af Social-, Børne og Integrationsministeriet og udviklet og evalueret af forskere ved Aarhus Universitet

Målgruppe for rapporten er ministerier, kommuner, professionshøjskoler og andre, som ønsker at arbejde videre ud fra VIDA-modelprogrammets principper og implementere hele programmet.