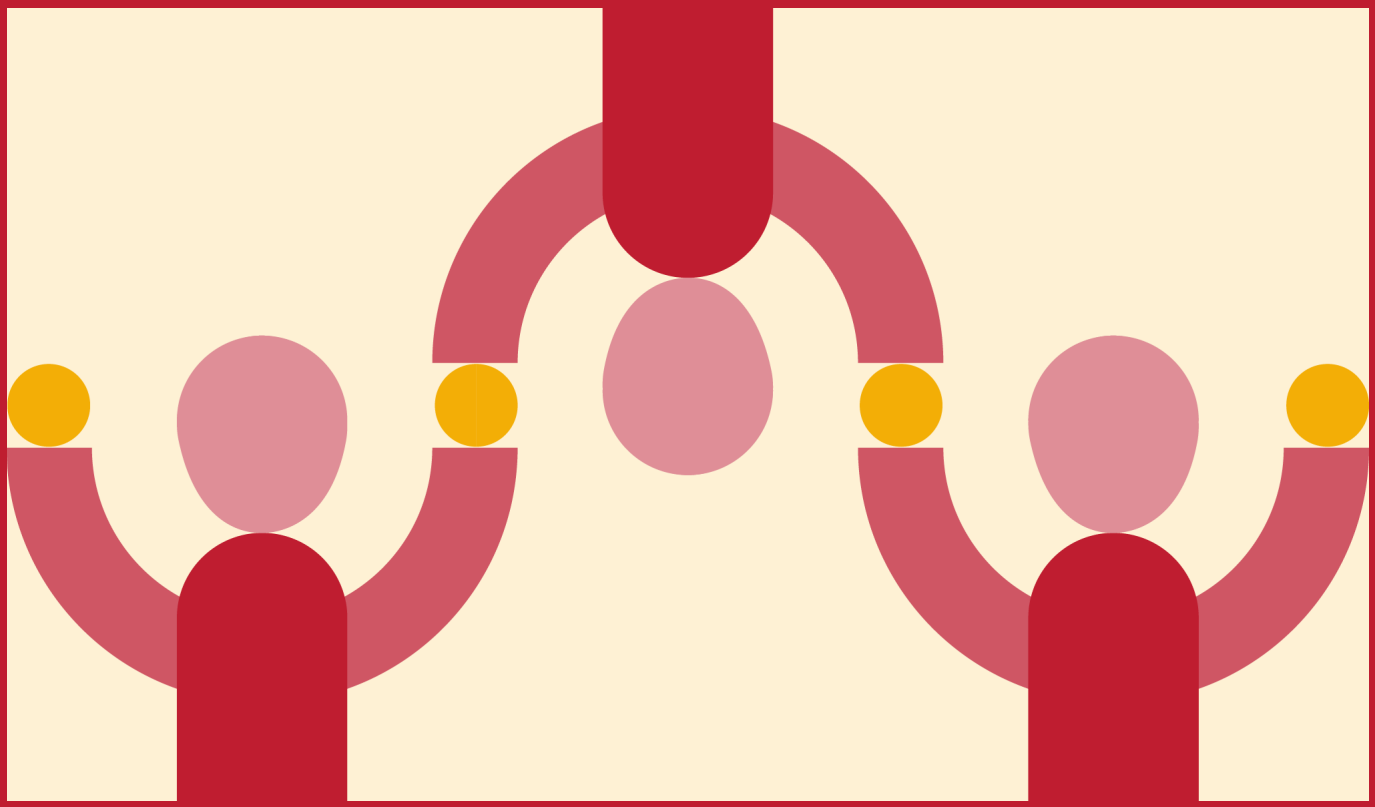
Styrket samarbejde om inklusion i skolen

Evaluering af en indsats målrettet udadreagerende adfærd



Rune Vammen Lesner, Malene Wallach Kildemoes, Anne Sofie Perregaard Schmidt, Christoffer Scavenius, Pernille Skovbo Rasmussen, Agnete Nygård Jensen og Alberte Høgh

VIVE

Styrket samarbejde om inklusion i skolen
– Evaluering af en indsats målrettet udadreagerende adfærd

© VIVE og forfatterne, 2026

e-ISBN: 978-87-7582-517-2
Projekt: 302330
Evalueringen er udarbejdet af VIVE for Social- og Boligstyrelsen
Finansiering: Social- og Boligstyrelsen

VIVE
Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.

Forord

Denne rapport indeholder en evaluering af indsatsen 'Styrket samarbejde om inklusion i skolen', der har til formål at foregribe og håndtere mistrivsel, som kommer til udtryk som udadreagerende adfærd hos børn i skolen.

Fra VIVE har følgende medarbejdere bidraget til evalueringen: seniorforsker Rune Vammen Lesner, chefanalytiker Pernille Skovbo Rasmussen, analytiker Malene Wallach Kildemoes, analytiker Anne Sofie Perregaard Schmidt, chefanalytiker Christoffer Scavenius, analytiker Katrine Friis, analytiker Agnete Nygård Jensen og studentermedhjælper Alberte Høgh.

Vi vil gerne takke Social- og Boligstyrelsen for et godt og konstruktivt samarbejde, ligesom vi retter en stor tak til de børn, forældre og ansatte fra de deltagende kommuner, som alle har bidraget med værdifulde erfaringer og indsigter. Vi vil også gerne takke to eksterne reviewere med indsigt på feltet for gode og konstruktive kommentarer.

Kræn Blume Jensen
Forsknings- og analysechef
for VIVE Sociale forhold og Arbejdsmarked

Indholdsfortegnelse

Hovedresultater			6
Afrapportering			12
1		Om indsatsen og evalueringen	13
	1.1	Baggrunden for en styrket samarbejdsmodel	14
	1.2	Udvikling og modning af modellen	15
	1.3	Evalueringsarbejdet omkring indsatsen	19
	1.4	Datakilder	22
	1.5	Etiske overvejelser	24
	1.6	Evalueringsrapportens opbygning	25
2		Implementering af indsatsen	26
	2.1	Forskellig organisering omkring faglige roller	27
	2.2	Implementeringserfaringer i forhold til rollefordeling og organisering	29
	2.3	Variationer i udvælgelse af klasser	32
	2.4	Rekruttering af forældre til forløb	35
	2.5	Form, indhold og rammer for forløbene	38
	2.6	Sammenhæng mellem klasse- og forældreforløb	44
	2.7	Opsamlende om implementering	45
3		Omkostninger forbundet med og efterspørgsel efter indsatsen	47
	3.1	Omkostningsvurdering	47
	3.2	Efterspørgselsvurdering	55
4		Betydningen af indsatsen for børn, forældre og fagpersoner	59
	4.1	Variationer i oplevet udbytte	60
	4.2	Klassens sprog for og håndtering af følelser	61
	4.3	Forældres håndtering af barnets følelser	65
	4.4	Nye klassefællesskaber og interaktioner	68
	4.5	Tillidsfulde lærer-elev-relationer	71

4.6 Medbestemmelse, anerkendelse og struktur 72
4.7 Lege, brain breaks og øvelser ønskes videreført 78
4.8 Styrket forældresamarbejde 79
4.9 Skole-hjem-samarbejdet og koblingen til skolen 80
4.10 Refleksiv praksis og faglig udvikling i klasseteams 83
4.11 Opsamling: indsatsens betydning for børn, forældre og fagpersoner 86

5 Opsamling og konklusion 88

Dokumentation 91

Litteratur 92

Bilag 1 Indsatsens forandringsteori 94

Bilag 2 Metodebilag – spørgeskemadata 95

Bilag 3 Metodebilag – fokusgruppeinterviews – guider 98

Bilag 4 Metodebilag – omkostningsinterviews – guider 101

Hovedresultater

Rapporten præsenterer resultaterne fra evalueringen af indsatsen 'Styrket samarbejde om inklusion i skolen', der har til formål at foregribe og håndtere mistrivsel, som kommer til udtryk som udadreagerende adfærd hos børn i skolen. Indsatsen og evalueringen heraf er finansieret af Social- og Boligministeriets udviklings- og investeringsprogram på børne- og ungeområdet. Indsatsen er udviklet og modnet i samarbejde med fire kommuner over en periode på godt 2,5 år. Fokus har været at styrke klassefællesskabet, skole-hjem-samarbejdet og almenområdets kapacitet til at skabe inkluderende fællesskaber med deltagelsesmuligheder og tryghed for alle børn.

VIVE har som evaluator fulgt indsatsen løbende og formativt understøttet udviklingen undervejs. Denne rapport samler op på de centrale resultater ved at belyse implementeringen af indsatsen, det ressourceforbrug og de omkostninger, der har været forbundet med arbejdet, efterspørgslen efter indsatsen samt de oplevede og målte udbytter for elever, forældre og fagprofessionelle.

Baggrund og formål med indsatsen

Baggrunden for udviklingen af indsatsen 'Styrket samarbejde om inklusion i skolen' er et stigende behov for at håndtere udadreagerende adfærd blandt elever, som ifølge flere undersøgelser er en voksende udfordring i landets skoler. Adfærden forstås ikke som et individuelt problem, men som et resultat af samspil mellem barnet og dets omgivelser, og den kan føre til mistrivsel og eksklusion fra fællesskaber. På denne baggrund igangsatte Social- og Boligministeriet i 2022 et udviklingsarbejde i samarbejde med Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Metodecentret, UCL og en række kommuner.

Indsatsen bygger på et tværsektorielt samarbejde mellem skole- og socialområdet og består af to parallelle forløb: et klasseforløb, der fokuserer på fællesskab og trivsel i klassen, og et forældregruppeforløb, der styrker forældrefællesskabet og samarbejdet om barnets trivsel.

Den faglige forståelsesramme tager udgangspunkt i en systemisk og ressourcefokuseret tilgang, hvor adfærd ses i relation til barnets sociale kontekst. Indsatsen bygger desuden på et inkluderende børne- og forældresyn, hvor børn og forældre ses som aktive medskabere.

Indsatsen omsættes gennem *fem* kerneelementer, der gensidigt understøtter hinanden:

1. Fællesskabende pædagogik og didaktik
2. Tillidsfulde og positive relationer
3. Tydelighed og forudsigelighed
4. Anerkendelse og motivation
5. Ligeværdigt skole-hjem-samarbejde.

Samlet set skal indsatsen fremme trivsel og læring ved at styrke samarbejdet på tværs af professioner, skabe helhedsorienterede indsatser omkring barnet og udvikle inkluderende fællesskaber i skolen. Denne rapport har ikke til hensigt at give en fyldestgørende modelbeskrivelse, men en evaluering af indsatsen. Modelbeskrivelse er tilgængelig på Social- og Boligstyrelsens hjemmeside.

Implementering af indsatsen

Implementeringen af modellen viser, at modellen kan anvendes fleksibelt og tilpasses forskellige lokale kontekster. Samtidig peger erfaringerne på, at enkelte elementer bør fastholdes som forholdsvis faste for at sikre kvalitet og sammenhæng i indsatsen. Evalueringen illustrerer derfor både modellens fleksibilitet og de dele, hvor tydelige rammer og struktur er nødvendige.

En central erfaring er betydningen af en klar rolle- og ansvarsfordeling mellem ressourcevejleder, gruppeledere og faglig rådgiver. Selvom rollerne i praksis kan tilpasses og gøres mere flydende, vurderes det vigtigt at fastholde en tydelig ansvarsplacering. Særligt peges der på, at det kan være en fordel, at forældregruppeforløb varetages af eksterne fagpersoner, og gerne af fagpersoner med forskellig faglighed, for at sikre et neutralt og kvalificeret rum for forældrene. Den faglige rådgiver spiller en vigtig rolle i at sikre kobling mellem forløbene og i at tilbyde supervision.

Modellen kan gennemføres på både yngre og ældre klassetrin, men kræver løbende tilpasning til klassens og klasseteamets behov. Erfaringerne viser, at klasseteamene bør medvirke aktivt, både i udvælgelsen af klasser, planlægningen og gennemførelsen af forløbene.

Rekruttering til forældregrupper fungerer bedst, når deltagelse er frivillig. Indsatser med opsøgende rekruttering opleves mindre hensigtsmæssige, da de kan skabe modstand eller manglende ejerskab. Samtidig viser erfaringerne, at det ofte er de

mest ressourcestærke forældre, der deltager, mens manglende overskud, tid eller oplevet relevans kan være barrierer for andre. Skoleledelsens kommunikation til forældre om formål og vigtighed er derfor afgørende for at styrke deltagelsen.

Indholdet i både klasseforløb og forældregrupper tilpasses løbende til lokale behov, alderstrin og aktuelle trivselstemaer. Øvelser og aktiviteter i klasserne har blandt andet fokus på følelsesmæssigt sprog, klassefællesskab og trivsel, mens forældregrupperne arbejder med temaer som trivsel og støtte i hjemmet, skole-hjem-samarbejde og forældresamarbejde. På tværs af kommuner fremhæves det, at en styrke ved modellen er, at centrale tematikker går igen i begge forløb og dermed skaber synergi mellem indsatserne.

Endelig peger erfaringerne på, at modellen lader til at lykkes bedst, når forløb i klassen og forældregruppen implementeres parallelt, da det skaber sammenhæng og fælles retning om indsatsen. Den løbende orientering til hele forældregruppen, fx gennem forældrebreve, bidrager samtidig til gennemsigtighed og understøtter inddragelse af alle forældre omkring klassen.

Samlet set peger implementeringserfaringerne på, at indsatsmodellen kan implementeres på en måde, der både imødekommer lokale behov og tilpasses forskellige organisatoriske rammer. De medvirkende kommuner har arbejdet med alle modellens kerneelementer, og erfaringerne viser, at modellen kan gennemføres succesfuldt i praksis.

Modellen er kendetegnet ved et helhedsorienteret og ambitiøst sigte, der favner mange niveauer af skolens og familiens samarbejde. Den søger på én gang at forebygge og håndtere mistrivsel hos elever, styrke inkluderende klassefællesskaber, øge deltagelsesmuligheder for alle, understøtte refleksion og kompetenceudvikling blandt fagprofessionelle samt fremme trivsel, skole-hjem-samarbejde og forældresamarbejde. Denne brede og helhedsorienterede tilgang udgør både en styrke og en udfordring, idet modellen vil meget på én gang og derfor kan tage forskellig form i praksis.

Omkostninger ved indsatsen

Omkostningerne ved indsatsen har primært været knyttet til medarbejderressourcer, herunder ressourcevejledere, gruppelederes og læreres tid samt løn og overhead. Opstarten krævede betydelige ressourcer til planlægning, koordinering, kompetenceudvikling og supervision. Kommunerne har fordelt rollerne forskelligt; i nogle kommuner har én person varetaget både ressourcevejleder- og gruppelederrollen, mens andre kommuner har fordelt opgaverne mellem flere medarbejdere. Lærere i

klasseteams har ikke fået ekstra timer til indsatsen, men har omlagt deres eksisterende arbejdstid, hvilket har krævet prioritering af opgaver og fleksibilitet. Kompetenceudvikling har inkluderet læringsdage, hjemmeopgaver og supervision, hvilket har bidraget til at styrke fagprofessionelles refleksive praksis og evne til at håndtere elevernes trivselsudfordringer.

Udbytte af indsatsen

Evalueringen viser samlet set ingen entydige tegn på væsentlige forbedringer inden for indsatsens kerneelementer, men der er stor variation i erfaringerne på tværs af deltagere.

Elever oplever generelt ingen væsentlige ændringer i klassens fællesskab, struktur eller anerkendelse, men nævner enkelte positive erfaringer som bedre dialog og øget fokus på følelser. Eksempelvis har indsatsen givet nogle elever øget bevidsthed om egne følelser og bedre dialog med klassekammerater. Mange elever har udtrykt glæde ved de lege, øvelser og "brain breaks", som har været en del af klasseforløbene, og ønsker, at disse aktiviteter videreføres. Nogle elever har oplevet indsatsen som stressende eller ikkeeksisterende, hvilket understreger, at indsatsens betydning for den enkelte elev varierer, afhængigt af den enkelte elevs modtagelighed og klassens udgangspunkt.

Forældre, der deltog i forældregruppeforløb, rapporterer ikke generel forbedring i skole-hjem-samarbejdet eller lærernes tydelighed og anerkendelse. Nogle forældre har dog oplevet styrket forståelse for deres børns følelser, bedre kommunikation med deres børn og tættere samarbejde med andre forældre. Dette har bidraget til mere nuanceret konfliktløsning både hjemme og i sociale relationer uden for skolen. Forældrene fremhæver især konkrete redskaber som "stjernestunder" og "snigerros", som har hjulpet dem med at anerkende børns indsats og understøtte positive relationer.

Klasseteams og fagprofessionelle rapporterer faglig udvikling, øget refleksiv praksis og bedre samarbejde internt i teamet, men oplever heller ikke væsentlige ændringer i klassefællesskab, struktur eller anerkendelse. Ressourcevejledernes tilstedeværelse som eksterne aktører har bidraget med nye perspektiver på klassedynamikker og understøttet observation og justering af undervisningen med fokus på elevernes trivsel. Lærerne oplever, at de bedre kan håndtere uventede situationer, men spørgeskemadata indikerer, at der ikke er sket en samlet ændring i undervisningspraksis, struktur eller relationer til eleverne.

Evalueringen peger dermed på blandede resultater med både begrænsede målbare ændringer og enkelte lovende erfaringer fra praksis. Det vil dog kræve systematisk og længerevarende implementering at dokumentere årsagssammenhænge, hvilket ligger uden for denne evaluerings formål.

Potentialer og udfordringer i efterspørgslen efter indsatsen

Efterspørgslen efter indsatsen blev afsøgt ved en efterspørgselsworkshop med deltagere fra interesserede kommuner for at drøfte deres faglige, organisatoriske og økonomiske interesse for indsatsen. Deltagerne viste generelt stor nysgerrighed og engagement, men pegede også på væsentlige udfordringer.

Fagligt blev indsatsen mødt med stor interesse, især for dens helhedsorienterede tilgang og fokus på systematisk forældresamarbejde. Deltagerne fremhævede potentialet i at arbejde med hele barnets kontekst frem for et snævert individfokus. Samtidig blev modellens fleksibilitet og mulighed for lokal tilpasning set som en styrke. Der var særlig interesse for forældregruppeforløbet, hvor rekruttering dog blev vurderet som en mulig udfordring.

Organisatorisk vurderede deltagerne indsatsen som relevant, men krævende. Det tætte samarbejde mellem PPR og familieafdelingen, som modellen forudsætter, findes ikke alle steder, og det kan være uklart, hvem der skal tage ejerskab. Flere fremhævede dog, at modellen kan bidrage til at skabe struktur, overblik og sammenhæng i eksisterende praksis, hvis den tilpasses lokale forhold.

Økonomisk vurderede nogle, at indsatsen var ressourcekrævende, især på grund af behovet for supervision, ressourcepersoner og tværfagligt samarbejde. Der var dog enighed om, at tidlige, virksomme indsatser kan være en god investering på længere sigt, men flere efterlyste konkrete cost-benefit-analyser og tydeligere dokumentation af gevinster.

Workshoppen viste, at kommunerne ser potentialer i indsatsen, særligt dens helhedsorienterede perspektiv med fokus på forældreinddragelse. Samtidig peger deltagerne på behovet for at adressere organisatoriske og økonomiske barrierer, herunder at tydeliggøre de konkrete gevinster, hvis modellen skal kunne implementeres bredt i praksis.

Sammenfatning

Sammenfattende viser evalueringen, at indsatsen bygger på et tydeligt og veldefineret grundlag, som vurderes implementerbart i en kommunal kontekst. Indsatsen fremstår i nogen grad relevant for kommunerne, og omkostningerne anses som realistiske. Virkningsevalueringen finder imidlertid ikke entydigt positive resultater. Der ses ikke væsentlige ændringer på tværs af modellens kerneelementer i løbet af evalueringsperioden, om end der er betydelig variation i oplevelserne blandt elever, forældre og fagpersoner. For nogle har indsatsen eksempelvis bidraget til øget refleksion og oplevede fremskridt i arbejdet med følelser, relationer og samarbejde, mens dette ikke har været tilfældet for andre.

Samlet set peger rapporten på, at der ikke kan observeres væsentlig udvikling i indsatsens kerneelementer inden for evalueringsperioden. Resultaterne bør dog læses med det forbehold, at evalueringen udelukkende undersøger processuelle forhold, dvs. udvikling i kerneelementerne, og ikke direkte måler mistrivsel, der kommer til udtryk som udadreagerende adfærd hos børn, eller indsatsens langsigtede ambition om at forebygge eksklusion af disse børn fra almene klasser.

Den manglende ændring i kerneelementerne vil imidlertid, set i kombination med en velimplementeret indsats og i et virkningsteoretisk perspektiv (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003), indikere udfordringer i modeldesignet i forhold til at opnå indsatsens formål. Dette bør være et opmærksomhedspunkt i den videre udvikling af indsatsens forandringsteori og i vurderingen af dens langsigtede virkning.

Det vurderes, at klasseforløbet især har sin styrke som en forebyggende indsats og som redskab i relation til mindre gennemgribende trivselsudfordringer. Ved mere udtalt mistrivsel, hvor reaktionerne eksempelvis viser sig som slag, spark eller verbalt hårde udtryk, vurderer både lærere og forældre, at der er behov for mere og andet for at afhjælpe udfordringerne.

Afrapportering

1 Om indsatsen og evalueringen

Denne evaluering omhandler en indsats, der har til formål at foregribe og håndtere mistrivsel, der kommer til udtryk som udadreagerende adfærd hos børn i skolen. Indsatsen og evalueringen heraf er finansieret af Social- og Boligministeriets udviklings- og investeringsprogram på børne- og ungeområdet. Indsatsen er udviklet og modnet i samarbejde med en række udvalgte kommuner over en periode på godt 2½ år. Indsatsen retter fokus på at styrke klassefællesskabet, skole-hjem-samarbejdet og almenområdets kapacitet til at skabe inkluderende fællesskaber med deltagelsesmuligheder og tryghed for alle børn. VIVE har som evaluator løbende fulgt og formativt understøttet udviklingen af indsatsen. Evalueringen samler op på centrale evalueringsresultater ved at belyse forhold omkring implementering, omkostninger forbundet med og ikke mindst udbytte af indsatsen.

Evalueringen er primært henvendt til beslutningstagere omkring det videre arbejde med at styrke samarbejdet om inklusion af børn, der udviser udadreagerende adfærd i skoler. Herunder er evalueringen også målrettet Social- og Boligstyrelsen, som et grundlag for at træffe videre beslutning om modellens eventuelle videreførelse. Sekundært kan evalueringen også tænkes at have interesse for øvrige fagpersoner og interessenter omkring skoleinklusionsarbejde bredere set, da indsatsen er målrettet arbejdet med klassefællesskabet, skole-hjem-samarbejdet og samarbejdet i klasseteamet omkring skoleklasser, og ikke kun målrettet børn, der ikke trives og udviser verbal eller fysisk udadreagerende adfærd.

Udadreagerende adfærd

I modelbeskrivelsen benævnes udadreagerende adfærd som adfærd, der "… kan komme til udtryk ved, at børn reagerer på frustrationer, stress eller andre følelser med voldsom eller aggressiv opførsel" (modelbeskrivelse er tilgængelig på Social- og Boligstyrelsens hjemmeside). Det beskrives videre, at udadreagerende adfærd kan være både verbal og fysisk, og at adfærden skal forstås som et udtryk for underliggende problemer, der både vedrører individ og fællesskabet, og at adfærden ikke kan forstås isoleret fra barnets omgivelser, herunder familie og skole og samspillet mellem disse.

I dette indledende kapitel beskrives først baggrunden for, at indsatsen er udviklet, samt hvilke centrale parter der står bag udviklingsarbejdet. Dernæst belyses i hovedtræk, hvordan udviklings- og modningsforløbet med indsatsen har forløbet, og hvordan indsatsen ved afslutning af udviklingsperioden ser ud. Herunder beskrives overordnet, hvilke kerneelementer indsatsen består i, hvilket teoretisk ståsted indsatsen hviler på, samt hvilke organisatoriske forudsætninger, indsatsen er forbundet med. Dernæst følger et underafsnit, som beskriver den evalueringstilgang, arbejdet bag evalueringsrapporten står på. Afslutningsvis indeholder kapitlet en kort læsevejledning for de resterende dele af

evalueringsrapporten. Kapitel har alene til hensigt at skitsere indsatsens overordnede struktur og rammer som baggrund for evalueringen. En mere fyldestgørende modelbeskrivelse er tilgængelig på Social- og Boligstyrelsens hjemmeside.

1.1 Baggrunden for en styrket samarbejdsmodel

Ifølge en opgørelse fra Børne- og Undervisningsministeriet i 2024 oplever kommunernes skoler en stigende udfordring med udadreagerende adfærd hos elever (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Ligeledes viser en undersøgelse, som Danmarks Lærerforening (2025) står bag, at 1 ud af 7 lærere dagligt oplever voldelige episoder eller adfærd mellem børn i skolen, mens hver tredje lærer ugentligt oplever den form for udadreagerende adfærd hos børn i skolen. En anden (lidt ældre) undersøgelse fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø i 2018 viser, at hver femte lærer har oplevet vold, og hver fjerde lærer har oplevet trusler (Aust m.fl., 2018). Samtidig ses en tendens til, at dialogen med forældre om tiltag og løsninger i forhold til elevers udadreagerende adfærd kan blive mere kompleks og til tider konfliktfyldt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Udadreagerende adfærd skal her forstås som fysiske eller verbale udtryksformer som fx slag, spark, skub, råb, trusler og nedsættende sprog. I skolen kan den udadreagerende adfærd både være rettet mod lærere og pædagoger samt klassekammerater og andre børn. Adfærden kan komme til udtryk ved, at børn reagerer på frustrationer, stress eller andre følelser med voldsom eller aggressiv opførsel. I den pædagogiske og psykologiske litteratur benævnes udadreagerende adfærd sommetider udfordrende adfærd, eksplosiv adfærd, høj arousal (se fx Høgsbro, 2018; Greene, 2025; Bastiansen, 2013) eller forklares som en ufuldstændig evne til at følelsesregulere. Man kan stille spørgsmålstegn ved, om betegnelsen *udadreagerende adfærd* er den mest korrekte eller mest "tidssvarende" eller aktuelle betegnelse, men betegnelsen anvendes i denne rapport, fordi udadreagerende adfærd har været en gennemgående anvendt betegnelse i udviklingsprojektet.

Når børn og unge udviser udadreagerende adfærd, er adfærden en udfordring for barnet selv, familien og de øvrige børn og voksne omkring barnet, blandt andet fordi adfærden kan virke voldsom, utryghedsskabende og grænseoverskridende for omgivelserne. Udadreagerende adfærd fører ofte til et stigende antal konflikter mellem børnene i klassen og konflikter i relationen til lærere, pædagoger og forældrene. Udadreagerende adfærd skal ikke anskues som et individuelt problem hos barnet, men som en reaktion, der skabes som følge af samspillet med omgivelserne. Børn, der udviser udadreagerende adfærd, er i risiko for at blive marginaliseret i de fællesskaber, de indgår i (Tegtmejer m.fl., 2022; Trach m.fl., 2018).

Dette er baggrunden for, at et udviklingsarbejde blev sat i gang i 2022, på initiativ af Social- og Boligministeriet, med det formål at udvikle en model for et styrket samarbejde om inklusion i skolen af børn, der udviser udadreagerende adfærd. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet samt Metodecentret, har desuden bidraget til udvikling af den indledende modelbeskrivelse, som fire udvalgte kommuner og en række skoler har kvalificeret gennem projektperioden. Indsatsen har ligeledes trukket på ekspertise hos UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i form af kompetenceudvikling og supervision til de udvalgte kommuner. Ligeledes er der trukket på en referencegruppe af eksperter, der løbende har givet sparring til Social- og Boligstyrelsens modeludvikling.

1.2 Udvikling og modning af modellen

Den indledende model blev udviklet i 2022, hvorefter kommunernes arbejde med modellen, den formative evaluering af arbejdet (som ikke findes i publiceret udgave), samt videre udvikling af indsatsens tilhørende materialer og tilgange har dannet grundlag for en revidering af indsatsen i 2024, foretaget af Social- og Boligstyrelsen. Det er denne tilpassede model (2024), som evalueringsrapporten her tager afsæt i, da evalueringsviden er indhentet med fagpersoner, forældre og børn, som har indgået i arbejdet med modellen fra efteråret 2024 til og med foråret 2025.

I det følgende afsnit beskrives modellen, som evalueringen omhandler, med fokus på de organisatoriske forudsætninger, kerneelementerne samt det faglige og teoretiske afsæt, der danner grundlag for indsatsen. Modellen bygger på en kombination af forskellige teoretiske tilgange, hvilket understøtter det helhedsorienterede fokus, den søger at fremme.

Indsatsen *Styrket samarbejde om inklusion i skolen* organiseres i et tværsektorielt samarbejde mellem skole- og socialområdet. Modellen består af to parallelle forløb: et klasseforløb og et forældregruppeforløb i udvalgte klasser med trivselsudfordringer samt deres klasseteam (lærere og pædagoger omkring klassen). Formålet med indsatsen er at styrke det tværsektorielle og tværprofessionelle samarbejde og styrke en helhedsorienteret indsats ved at inddrage kompetencer fra skole, PPR og familieafdelingen på socialområdet, som i et dialektisk samspil skal søge at løfte opgaven omkring børn, unge og deres familier med trivselsudfordringer. Samlet set har indsatsen til formål at skabe gode rammer omkring barnet og styrke de fællesskaber, det indgår i.

Klasseforløbet er et intensivt forløb af minimum 3 måneders varighed, hvor klasserne udvælges med afsæt i børnenes trivselsudfordringer, eller hvor et eller flere børn udviser udadreagerende adfærd. Til klasseforløbet tilknyttes en ressource-

vejleder, som eksempelvis kan udpeges blandt skolens eksisterende vejledere, fx en AKT-vejleder, en lærer med kompetencer inden for inklusions- og fællesskabende pædagogik og didaktik eller PPR. I klasseforløbet omsættes modellens kerneelementer til konkrete aktiviteter og målrettede tiltag, hvor ressourcevejlederen i samarbejde med klasseteamet arbejder med at styrke klassefællesskabet. Desuden arbejdes der på at styrke klasseteamets refleksive praksis gennem løbende sparring, vejledning og supervision med ressourcevejlederen.

Forældregruppeforløbet er målrettet forældre, der oplever mistrivsel hos deres barn, eller som ønsker at styrke forældrefællesskabet. Et stærkt forældrefællesskab er en forudsætning for at skabe sunde børnefællesskaber og dermed forebygge eller løse trivselsudfordringer. Forløbet tager udgangspunkt i modellens kerneelementer og ledes af en gruppeleder – typisk en fremskudt socialrådgiver, familiebehandler eller PPR-medarbejder. Formålet er at give forældrene rådgivning og konkrete værktøjer, de kan afprøve i hjemmet for at styrke både deres forældrekompetencer og barnets trivsel.

De to forløb – klasseforløbet og forældreforløbet – tilrettelægges og gennemføres enten parallelt eller på anden vis på en måde, så der sikres sammenhæng mellem forløbene. Forældre og fagprofessionelle besidder hver især vigtig viden om barnet, som kan bringes i spil for at skabe en helhedsorienteret indsats og finde bæredygtige løsninger, så indsatsen både gavner barnet i skolen og i hjemmet. For at sikre sammenhæng mellem forløbene kan der udpeges en faglig rådgiver, som har ansvaret for faglig sparring med ressourcevejleder og gruppeleder samt for at koordinere koblingen mellem forløbene. Den faglige rådgiver kan eksempelvis være en konsulent fra PPR eller forvaltningen. Den faglige rådgiver har desuden ansvaret for løbende vidensdeling med klasseteamet og i organisationen, så alle aktører er orienterede undervejs. Det skal understreges, at kommunerne tilpasser modellen til deres organisering, kultur og praksis, hvilket afspejler sig i de respektive kommunernes oplevelser med at organisere og implementere modellen.

1.2.1 Faglig forståelsesramme, organisatoriske forudsætninger og teoretiske afsæt

Den faglige forståelsesramme udgør et fælles ståsted og værdigrundlag, som danner fundamentet for indsatsen og består af: en systemisk tilgang til forståelse af udadreagerende adfærd. Her kan adfærden vise sig som fysisk eller verbal aggression, fx slag, spark, råb eller trusler rettet mod omgivelserne, og forstås som udtryk for underliggende problemer i både individet og dets sociale miljø.

Dernæst trækker indsatsen på en forståelse af, at det er væsentligt at tilvejebringe et inkluderende læringsmiljø med et samtidigt blik for individ og fællesskab. Her

fokuserer tilgangen på hele børnegruppen og de fællesskaber, børnene indgår i, frem for et entydigt fokus på det enkelte barn – et samtidigt blik på individ og fællesskab. Tankesættet bygger på, at børn ikke kan trives og deltage optimalt, hvis sociale relationer eller klassens praksis begrænser deres muligheder.

Endelig er modellen udviklet med afsæt i et tidssvarende, ressourcefokuseret børne- og forældresyn. I denne tilgang gør børn og forældre deres bedste ud fra deres erfaringer, hvad de har lært, og de omgivelser, de indgår i. Forældre besidder en vigtig viden om børnenes liv, og hvad der virker for og udfordrer deres børn, som i indsatsen er vigtig at overføre til skolen for bedre at kunne forebygge udadreagerende adfærd og styrke den helhedsorienterede indsats.

Modellens organisatoriske forudsætninger omfatter etablering af tværgående ledelse og samarbejde mellem skole- og socialområdet, tilstedeværelse af centrale aktører med de nødvendige kompetencer samt en refleksiv praksis på alle niveauer – fra direktion og chefer til faglige ledere og medarbejdere.

Teoretisk bygger indsatsen på en *systemisk tilgang* til forståelse af udadreagerende adfærd. Her forstås adfærden som symptom på underliggende problemstillinger, der både kan omhandle individet og fællesskabet. I en systemisk tilgang anskues barnets adfærd ud fra barnets nære omgivelser, herunder de nære sociale systemer som familien og skolen, og ud fra samspillet mellem systemerne, fx samarbejdet mellem lærere, pædagoger og forældre, hvilket understreger behovet for en sammenhængende indsats, der går på tværs af skole- og socialområdet.

Derudover baserer indsatsen sig på en ressourcefokuseret tilgang, der tager udgangspunkt i, at børn gør deres bedste, ud fra hvad de har lært, og ud fra hvordan deres omgivelser påvirker dem. Både børn og deres forældre har vigtig viden, der skal inddrages, når udadreagerende adfærd skal forebygges og håndteres. Det ressourcefokuserede børne- og forældresyn indebærer fokus på, hvad der virker for barnet og i hjemmet, og hvor man gerne vil hen, frem for hvad barnet gør "forkert". (Ogden, 2020; 2022).

Modellens forståelse af inklusion omfatter en samlet børnegruppe og de fællesskaber, som børnene indgår i, frem for et fokus på, om det enkelte barn kan "rummes" i skolen. Dermed sigter det pædagogiske og didaktiske arbejde på at udvikle inkluderende læringsmiljøer, hvor alle børn udvikler sig, trives og lærer mest muligt og inddrages som aktive og ligeværdige medskabere af fællesskabet (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019).

1.2.2 Modellens kerneelementer

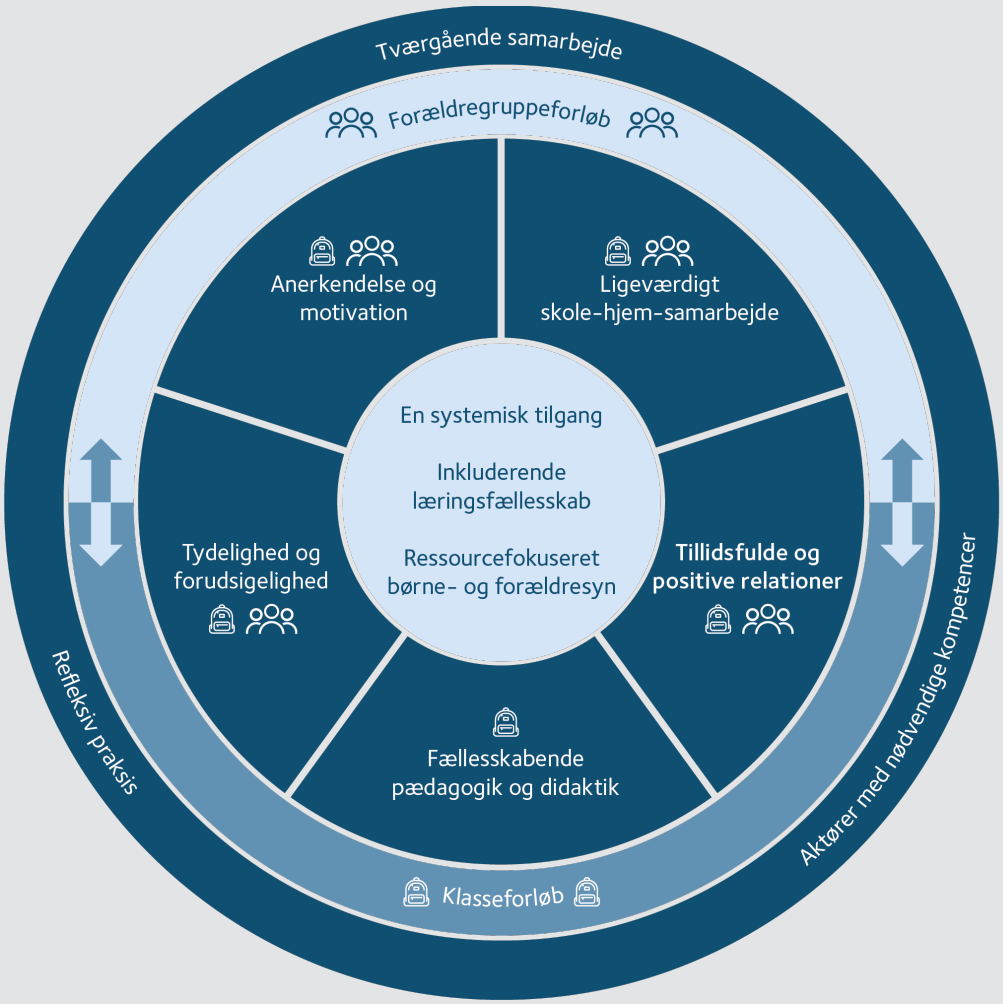
Modellen, som denne evaluering omhandler, er bygget op omkring en række centrale kerneelementer. Disse elementer udgør det faglige fundament i modellen og omsættes til konkrete aktiviteter i både klasse- og forældregruppeforløb. Kerneelementerne understøtter hinanden og kan tilpasses de lokale behov og kontekster, hvor forløbene gennemføres.

Kerneelementerne består af de elementer, der illustreres i modellen nedenfor (de blå tematikker midterst i Figur 1.1).

Modellen består af følgende fem kerneelementer (se også illustrationen i Figur 1.1):

1. **Fællesskabende pædagogik og didaktik:** Handler om at tilrettelægge undervisningen, så det faglige indhold samtidig styrker fællesskab, tilhør og trivsel i klassen. Tilgangen bygger på, at børn udvikler sig gennem relationer og deltagelse i fællesskaber. I praksis betyder det, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes erfaringer og lokale kontekster, inddrager elevernes egne ressourcer gennem samarbejde og elev-til-elev-læring, giver plads til medskabelse af undervisningens indhold og styrker klassens fællesskab.
2. **Tillidsfulde og positive relationer:** Relationer præget af tillid og gensidig respekt er afgørende for børns trivsel og læring. Når elever føler sig set, anerkendt og trygge, øges deres motivation og engagement. Dette bidrager til et positivt samspil både med kammerater og med de voksne.
3. **Tydelighed og forudsigelighed:** En tydelig struktur og forudsigelighed i undervisningen skaber tryghed og reducerer usikkerhed. Når eleverne ved, hvad de kan forvente af både skoledagen og de voksne, understøttes deres muligheder for læring og trivsel.
4. **Anerkendelse og motivation:** Anerkendelse og motivation er centralt for, at børn føler sig værdsatte og engagerede i læring og fællesskab. Når voksne møder barnet med oprigtig interesse, lytter til dets perspektiv og ser det som mere end en præstation, styrkes barnets selvværd og tryghed. For børn, der ofte mødes med irettesættelser, er anerkendelse særligt vigtig for at skabe tillid og positive samspil. Ved at tage udgangspunkt i det, der motiverer barnet, som nysgerrighed, mestring, medbestemmelse, anerkendelse eller fællesskab, kan lærere og forældre skabe nye deltagelsesmuligheder og styrke både trivsel og læring.
5. **Ligeværdigt skole-hjem-samarbejde:** Et velfungerende skole-hjem-samarbejde er en nøglefaktor for børns trivsel og læring. Traditionelt har samarbejdet ofte været præget af envejskommunikation fra skole til hjem. Flere kommuner har i arbejdet med modellen udviklet mere ligeværdige og dynamiske former for dialog, hvor forældre og skole i fællesskab finder løsninger og støtter børns udvikling.

Figur 1.1 Modellen



Kilde: Social- og Boligstyrelsen.

1.3 Evalueringsarbejdet omkring indsatsen

Evalueringen af modellen og arbejdet med den er gennemført som led i et modningsprojekt under Strategi for Udvikling af den Sociale Indsats (Socialstyrelsen, 2021; Social- og Ældreministeriet, 2022). Formålet med sådanne projekter er at udvikle på sociale indsatser og derved eventuelt bringe en indsats til et niveau, hvor den kan testes mere systematisk i flere kommuner. Evalueringens resultater skal derfor indgå i Social- og Boligstyrelsens vurdering af, om indsatsen er moden nok til at gå videre til en egentlig afprøvningsfase. Evalueringen er tilrettelagt med henblik på at belyse, om indsatsens kerneelementer og læringsforløb er blevet implemen-

teret tilstrækkeligt i de deltagende kommuner, om indsatsen viser resultater, der peger på et positivt potentiale, og om modellen fremstår realistisk at anvende i praksis, både fra et organisatorisk og økonomisk perspektiv.

Evalueringen baserer sig på en tilgang inspireret af virkningsevaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003). Denne tilgang er velegnet, fordi den undersøger sammenhængen mellem den bagvedliggende teori og de resultater, som kan observeres i praksis. Den forandringsteori, der danner grundlag for indsatsen, rummer kerneelementer, som undervejs har været anvendt aktivt i både udviklingsarbejdet og i de løbende tilpasninger. Ved at holde denne teori op imod de faktiske erfaringer bliver det muligt at afprøve, hvorfor en indsats virker, hvordan den gør det, og i hvilken udstrækning de oprindelige antagelser kan bekræftes.

Virkningsevalueringen udfylder flere roller i projektet. På den ene side har den fungeret som ramme for den formative læring, idet den har understøttet implementeringsprocessen og givet mulighed for løbende justeringer i udviklingen af modellen. På den anden side giver den i tilfælde, hvor resultater ikke har vist sig som forventet, mulighed for at vurdere, hvorvidt udfordringen har at gøre med implementeringsvanskeligheder eller modellens grundlag. Det vil sige, hvorvidt der er tale om fx manglende eller ufuldstændigt udbytte af indsatsen, fordi den bagvedliggende programteori er mangelfuld. Eller hvorvidt manglende eller ufuldstændigt udbytte af indsatsen måtte kunne forklares ved forkert eller mangelfuld implementering i praksis, fx grundet manglende ressourcer eller tid til at arbejde med indsatsens kerneelementer og forløbene for hhv. klasse og forældregrupper (implementeringsfejl). Selvom det i praksis ofte kan være vanskeligt at afgøre, hvilken type fejl der er tale om, er sondringen nyttig i arbejdet med at videreudvikle indsatsen – særligt i den formative del af evalueringen har denne tilgang været i spil. Det har dog ikke været ambitionen med den summative evaluering at levere konkrete konklusioner på baggrund af denne sondring, men da evalueringen har taget udgangspunkt i en virkningsevaluering, ligger denne tænkning som grundlag for den analytiske tilgang.

Evaluatoren har været tæt knyttet til udviklingsprocessen og har tilpasset evalueringsdesignet i takt med, at læringsforløbene i modellen har udviklet sig. Denne kobling mellem praksis og evalueringsaktiviteter har gjort det muligt at følge projektets udvikling på nært hold og rette opmærksomheden mod de områder, hvor det var mest relevant. Den afsluttende evaluering, som danner grundlag for denne rapport, er summativ og omfatter både erfaringerne med implementeringen, de opnåede (foreløbige) resultater og de kontekstuelle forhold i kommunerne, herunder organisering, rammer og vilkår, der kan fremme eller hæmme indsatsen. Samtidig vurderes indsatsens mål og de antagne virkninger ud fra forandringsteorien, mens en økonomisk analyse belyser, om indsatsen kan betragtes som realistisk og bæredygtig i en bredere kommunal anvendelse.

Den summative evaluering har samlet set været bygget op omkring en række centrale evalueringsspørgsmål, som gengives i Boks 1.1 nedenfor.

Boks 1.1 Evalueringsspørgsmål

- Kan modellen vurderes at være færdigudviklet og defineret?
- Kan modellen implementeres succesfuldt i danske kommuner?
- Har modellen vist lovende resultater?
- Er modellen accepteret og efterspurgt i kommunerne?
- Er indsatsens omkostninger realistiske i drift?

Spørgsmålene har fungeret som retningsgivende for evalueringen, mens det ikke har været antagelsen med evalueringen, at spørgsmålene kan besvares fuldstændigt, men derimod give indikationer på lovende resultater, efterspørgsel, omkostningsvurderinger mv.

For at kunne vurdere det fulde udbytte af modellen for styrket samarbejde om inklusion i skolen, vil det være nødvendigt med en afprøvning af den færdigudviklede model over en længere periode og i større omfang, end det har været muligt inden for udviklingsprojektperioden og rammerne herfor. Ultimativt skal indsatsen afhjælpe udadreagerende adfærdsproblematikker i skolen. Denne evaluering kan ikke svare på, om indsatsen faktisk kan det, det kræver en mere omfattende afprøvning og evaluering. Men vi kan samle erfaringer fra modningsevalueringens forskellige parter og pege på indikationer på, om indsatsen har potentialer for at få en positiv betydning. Evalueringen kan således give *eksempler* på, hvordan børn, forældre og fagpersoner beskriver trivsel i klassen og de øvelser, de har arbejdet med hjemme og som en del af klasseforløbet, og ikke fyldestgørende eller udtømmende opsamlinger af, hvordan indsatsen bredt set kan evalueres. Blandt andet fordi kun udvalgte elever, forældre og fagpersoner har deltaget i evalueringen, og ikke nødvendigvis kan antages at være repræsentative for alle elever, forældre og fagpersoner. Disse eksempler suppleres med spørgeskemabesvarelser før og efter indsatsen fra børn, forældre og lærere. Spørgeskemaoplysningerne bidrager med kvantificerbare generelle udviklingstendenser i indsatsens kerneelementer.

1.4 Datakilder

Evalueringsspørgsmålene er belyst gennem følgende datakilder: spørgeskemadata, implementeringsinterviews, omkostningsinterviews og efterspørgselsinterviews. Samlet bidrager de fire datakilder til af informere kommunerne og Social- og Boligstyrelsens modning af modellen samt vurdere, om den modnede model lever op til Strategi for Udvikling af den Sociale Indsats-kriterierne for at overgå til afprøvning (jf. spor 2 i Drejebog for SUSI 2.0 (Socialstyrelsen, 2022)). I dette afsnit beskriver vi de fire datakilder, hvem data er indsamlet fra, og hvordan datakilderne indgår i den summative evaluering.

1.4.1 Spørgeskemadata

Data er indsamlet blandt børn, klasselærere og forældre i gruppeforløb. I denne rapport benyttes informationer indsamlet i sidste runde af indsatsen i deltagerkommunerne. Det vil sige indsatsforløb, der blev gennemført fra vinter 2024 til og med forår 2025. Vi har valgt denne datarestriktion for at give et retvisende billede af virkningen af den modnede indsats (udvidelsen af datagrundlaget til at inkludere hele implementeringsperioden ændrer dog ikke på rapportens konklusioner). Datagrundlaget inkluderer 110 elever i klasseforløb og 16 forældre i gruppeforløb, der har besvaret et spørgeskema før og efter indsatsen, samt informationer fra 5 lærere involveret i klasseforløb. Spørgsmålene handler om modellens kerneelementer. Vi har valgt at spørge respondenterne om deres oplevelse af kerneelementerne, frem for eksempelvis validerede mål om adfærd, fordi kerneelementerne er de første led i forandringsteorien og de elementer, som UCL underviser kommunerne i. Kerneelementerne bliver dermed også kommunernes mål for børnenes og forældrenes udvikling på kort og mellemlangt sigt (se modellens forandringsteori gengivet i 0). Deltagernes udvikling på kerneelementerne er derfor en direkte anvendelig virkningsevaluering af indsatsen. Spørgeskemaerne er tilgængelige på VIVEs hjemmeside: https://www.vive.dk/da/styrket-inklusion-i-skolen. Se detaljer om udviklingen af spørgeskemaer i Bilag 2.

1.4.2 Omkostningsinterviews

Omkostningsvurderingen tager udgangspunkt i Social- og Boligstyrelsen omkostningsmodel. Omkostningsmodellen er et redskab til at vurdere de økonomiske omkostninger ved opstart og drift af en konkret social indsats. Herigennem belyses dels kommunernes omkostninger forbundet med at levere indsatsen, dels omkostninger til kompetenceudviklingen til de fagprofessionelle, der skal levere indsatsen.[1] Med

[1] https://www.social.dk/tvaergaaende/analyse-og-vidensarbejde/omkostningsmodel

analysen gennemfører VIVE så vidt muligt en vurdering af omkostningerne på niveau to i modellen. Kommunerne kan dog have vanskeligt ved at skelne borgerrettede aktiviteter fra andre dagligdagsaktiviteter i kommunen. Især de fagprofessionelles aktiviteter i klasseforløbet kan være svære at afgrænse. Gruppelederne kan muligvis afgrænse aktiviteter til gruppeforløbet, men klasselæreren kan nok ikke afgrænse aktiviteter i klasseforløbet fra andre daglige inklusionsaktiviteter i klassen. I dataindsamlingen blev kommunerne bedt om at afgrænse deres aktiviteter i indsatsen efter bedste evne, så analysen så vidt muligt kunne afdække, hvad det koster at opstarte og drive en indsats med klasse- og gruppeforløb. Data til omkostningsvurderingen blev indsamlet via semistrukturerede interviews i de fire kommuner (8 interviews – 2 i hver kommune). Interviewene blev gennemført online med projektledere og andre medarbejdere med kendskab til indsatsens omkostninger.

1.4.3 Efterspørgselsinterviews

Efterspørgslen er belyst gennem et fokusinterview med henblik på at vurdere, om andre kommuner kunne have interesse i at implementere den færdigudviklede model. I samarbejde med Social- og Boligstyrelsen er der gennemført en efterspørgselsworkshop, hvor der blev indsamlet informationer som et fokusinterview. Deltagerne var tre kommuner, som under modningsforløbet havde udtrykt interesse for indsatsen. Tabel 1.1 giver et overblik over omkostnings- og efterspørgselsinterviews.

Tabel 1.1 Oversigt over omkostnings- og efterspørgselsinterviews

Tid	Respondent	Datatype	Antal interviews
Forår 2024	Projektledere og andre medarbejdere med kendskab til indsatsens omkostninger	Individuelt interview/gruppeinterviews	4
Efterår 2024	Projektledere og andre medarbejdere med kendskab til indsatsens omkostninger	Individuelt interview/gruppeinterviews	4
Efterår 2025	Ledere og andre kommuner	Fokusgruppeinterview/workshop	1
Totalt antal interviews:			9

Kilde: VIVE.

1.4.4 Interviews og fokusgrupper

Som et led i evalueringen har der også været gennemført en lang række kvalitative interviews med det formål at give et indblik i implementeringen af indsatsen, det vil sige, hvordan man i praksis har arbejdet med modellen og hhv. klasseforløb og forældregruppeforløb, samt hvilke indikationer på betydning eller forandring der kan

erfares i praksis som følge af indsatsarbejdet. Den kvalitative dataindsamling består af interviews med forældre, som har deltaget i gruppeforløb, med børn fra de klasser, der har været klasseforløb med, med fagpersoner fra klasseteams, der har haft forløb, samt gruppeledere og ressourcevejledere, der har forestået indsatsforløbene. Tabel 1.2 nedenfor viser en oversigt over interviews og fokusgruppeinterviews i evalueringen.

Tabel 1.2 Oversigt over interviews

Tid	Respondent	Datatype	Antal interviews
Forår 2024	Projektledere (4 i alt)	Individuelt interview	4
Efterår 2024	Børn (21 i alt)	Fokusgruppeinterview	5
Forår 2025	Forældre (10 i alt)	Fokusgruppeinterview og telefoninterview	2 fokusgrupper og 5 telefoninterviews
Forår 2025	Fagpersoner fra klasseteams (10 i alt)	Fokusgruppeinterview	4
Forår 2025	Gruppeledere (5 i alt)	Fokusgruppeinterview	1
Forår 2025	Ressourcevejledere (4 i alt)	Fokusgruppeinterview	1
Totalt antal interviews Totalt antal respondenter			22 interviews 54 respondenter

Kilde: VIVE.

1.5 Etiske overvejelser

Vi har haft en række etiske overvejelser med kommunerne, Social- og Boligstyrelsen og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, som ligger til grund for evalueringen. Overordnet handler overvejelserne om tryghed for deltagerne og et fokus på deltagernes ressourcer. Det kan være børn og forældre, som er i en vanskelig situation og evt. frygter for konsekvenserne af at deltage og dele sårbare oplysninger. Det var derfor vigtigt, at vi:

- Skabte tryghed omkring dataindsamlingen. Det vil sige, at vi var tydelige omkring, hvordan deres data ville blive brugt – og ikke blive brugt. Vi sikrede, at børnene havde lærernes og deres forældres opbakning til at dele deres perspektiver (fx i interview eller i spørgeskema), så de ikke skulle være nervøse for konsekvenserne. Social- og Boligstyrelsens og VIVEs GDPR-jurister var derfor inde over informationsbreve til respondenterne.
- I pilotfasen havde vi fokus på at udvikle spørgeskemaer. Vi gjorde det derfor tydeligt for respondenterne, at der muligvis var flere spørgsmål, end de kunne nå, men at de blot skulle nå så langt, de kunne, på den tid, der var afsat.

- Havde fokus på ressourcerne. Der kunne være børn, som var i alvorlig mistrivsel og eksempelvis følte sig ensomme eller oplevede at have svært ved mange ting. Ligeledes kan de voksne, forældre som klasseteams, opleve magtesløshed og opleve ikke at kunne slå til. Det var derfor vigtigt, at vi med dataindsamlingen ikke forstærkede eventuelle negative selvbilleder ved eksempelvis kun at spørge ind til udfordringer, men derimod gennem evalueringsaktiviteterne understøttede et ressourceorienteret fokus.

1.6 Evalueringsrapportens opbygning

Kapitel 2 undersøger implementeringen af indsatsen. Kapitlet belyser, hvordan forskellige aktører oplever gennemførelsen, herunder i hvilken grad indsatsen er realiseret som beskrevet i indsatsbeskrivelsen. Derudover sættes der fokus på de kontekstuelle forhold, der både kan understøtte og udfordre implementeringen, samt de barrierer og potentialer, der viser sig i praksis. Kapitel 3 præsenterer resultatet af omkostningsanalysen. Kapitel 4 indeholder resultatevalueringen. I dette kapitel præsenteres resultaterne baseret på dataindsamlingen. Dette inkluderer erfaringer fra børn, forældre i gruppeforløb, klasselærere, gruppeledere og ressourcevejledere. Endelig præsenterer Kapitel 5 evalueringens samlede konklusion.

2 Implementering af indsatsen

Dette kapitel beskriver, hvordan fagpersoner i praksis har arbejdet med udvikling og implementering af modellen for styrket samarbejde om inklusion. En vigtig pointe med dette samlede kapitel er at illustrere, hvor forskelligt det kan se ud i praksis, når modellen implementeres, det vil sige, hvor fleksibelt modellen kan implementeres, og hvad der er tilpasningsmulige og omvendt mere "faste elementer" i modellen.

Kapitlet viser blandt andet, hvordan forskellige organisatoriske forudsætninger og rammer spiller ind på implementeringen, herunder hvilken betydning det kan have, når indsatsen organiseres omkring forskellige faglige roller. Kapitlet beskriver også, hvordan udvælgelse af klasser til klasseforløb samt rekruttering af forældre til forældregrupper er forløbet, og hvilke muligheder og udfordringer udvælgelse og rekruttering til indsatsens forløb rummede. I videst mulig udstrækning peger kapitlet på, hvad det har af oplevet/erfaret betydning, at modellens forskellige forløb arbejdes med og implementeres parallelt henholdsvis forskudt, og hvilke eventuelle barrierer henholdsvis fremmende faktorer, evalueringen kan pege på, i forhold til at understøtte arbejdet med modellen bedst muligt.

Opsamlende kan kapitlet konkludere, at evalueringen peger på, at de medvirkende kommuner alle har efterlevet implementering af indsatsmodellen. Kommunerne har arbejdet med modellens kerneelementer, med afsæt i de beskrevne teoretiske tilgange, om end i forskellige lokale kontekster og rammer, som har medført implementeringsvariationer og naturlige tilpasninger. Indsatsmodellen ser i praksis forskellig ud, alt efter om der arbejdes med en 1. klasse eller 8. klasse, med få forældre som oplever trivselsudfordringer hos deres børn, eller med en bred forældregruppe, som ønsker at arbejde med trivsel på tværs af hele klassen og i forældregruppen. Modellen er helhedsorienteret med fokus på både den enkelte elev, klassefællesskabet, lærer-elev-relationen, forældresamarbejdet, skole-hjem-samarbejdet og arbejdet i de enkelte familier med at støtte op om barnets skoledeltagelse. Denne helhedsorienterede tilgang er både en styrke og en udfordring, idet indsatsmodellen vil meget på én og samme tid, hvilket gør det vanskeligt for evalueringen at indfange udbyttet af indsatsen. I Kapitel 4 ser vi nærmere på, hvilket oplevet udbytte evalueringen peger på, mens nærværende gennemgang viser, hvordan implementering kan se (forskellig) ud.

2.1 Forskellig organisering omkring faglige roller

Opsummering af afsnit

Ressourcevejleder: Forestår forløbet med klassen og klasseteamet. Kan være fra fx PPR eller AKT, men også en lærer fra skolen. Der kan være fordele ved at vælge en ekstern part.

Gruppeleder: Forestår forløbet med forældre. Kan være fx fra PPR, sundhedspleje eller kommunens familieafdeling. Vigtigt, at gruppelederen er ekstern.

Faglig rådgiver: Skal sikre kobling mellem forløbene og supervision, som i evalueringen vurderes meget vigtig at tilbyde.

Arbejdet med modellen og de parallelle forløb herunder, i hhv. klasser og forældregrupper, har involveret en række fagpersoner med forskellige roller og ansvarsområder. Organiseringen af disse roller har varieret på tværs af kommunerne.

I de fleste kommuner har rollen som faglig rådgiver været placeret hos en PPR-psykolog eller en anden fagperson med tilsvarende kompetencer. På tværs af kommunerne har den faglige rådgiver haft ansvaret for: faglig sparring med ressourcevejleder og gruppeleder om de respektive forløb, koordinering og kobling mellem forløbene i hhv. klassen og med forældregruppen, vidensdeling med klasseteamet og organisationen som helhed samt ansvar for at definere roller, fordele ansvar og skabe fælles ejerskab om indsatsen.

Klasseteamet har i projektperioden bestået af de lærere og pædagoger, der i forvejen er tilknyttet klassen. Teamet har samarbejdet tæt med ressourcevejlederen og den faglige rådgiver, og har dermed udgjort den daglige ramme for indsatsen og været centrale aktører i forhold til gennemførelsen af forløbene.

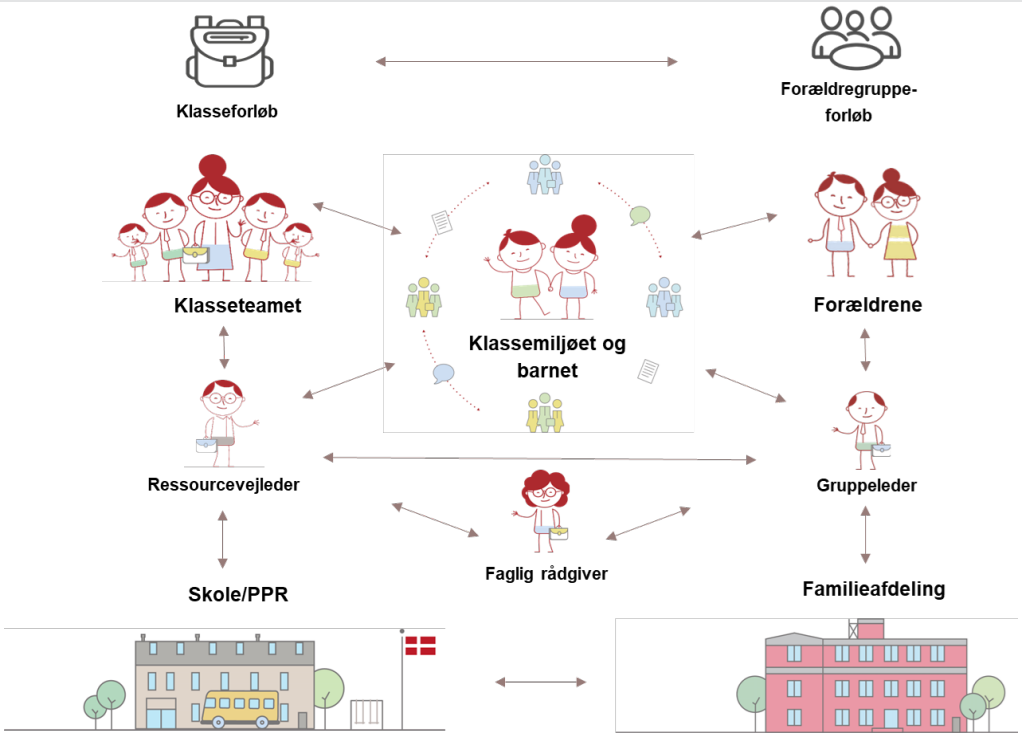
En anden central rolle i projektet er ressourcevejlederen, hvis faglige baggrund har varieret mellem kommunerne. I nogle kommuner har rollen som ressourcevejleder været placeret hos PPR-konsulenter, mens den i en anden kommune har været varetaget af en speciallærer med erfaring fra arbejde med skolevægrings- og trivselsproblematikker. I en tredje kommune har rollen været forankret hos lærere med fast tilknytning til skolen, som underviser de elever, der deltager i klasseforløbet.

Til at lede forældregruppeforløbene har kommunerne tilknyttet to gruppeledere, som på tværs af kommunerne har haft forskellige faglige baggrunde. I et par af kommunerne har gruppeledere været PPR-psykologer, PPR-konsulenter, sundhedsplejersker eller forebyggende rådgivere, mens det i andre kommuner har været fremskudte børne- og ungerådgivere eller socialrådgivere fra familieafdelingen. Der har været eksempler på, at man har valgt en kombination af fagligheder, eksempelvis psykolog og sundhedsplejerske. I mange tilfælde har gruppeledere desuden haft specifikke efteruddannelser eller kurser, som har styrket deres faglige fundament i

arbejdet med forældrene. Udover at lede selve forløbet har gruppelederne haft til opgave at støtte forældrene i at udvikle et samspil i hjemmet, der understøtter barnets trivsel både i familien og i skolen.

Figur 2.1 er hentet fra Social- og Boligstyrelsens modelbeskrivelse og illustrerer organiseringen på skole- og socialområdet. Figuren viser, hvordan der sikres sammenhæng i indsatsen mellem klasse- og forældreforløb.

Figur 2.1 Indsatsorganisering



Kilde: Social- og Boligstyrelsen.

Figuren viser, at en ressourcevejleder forestår forløbet med klassen og klasseteamet omkring klassen, mens en gruppeleder forestår forløbet med forældregruppen. På tværs af de to forløb har en faglig rådgiver ansvaret for at binde forløbene sammen og bidrage til, at forløbene gensidigt understøtter hinanden.

2.2 Implementeringserfaringer i forhold til rollefordeling og organisering

Opsummering af afsnit

Rollefordelingen mellem ressourcevejleder, gruppeledere og faglig rådgiver kan i praksis gøres mere flydende og dermed fleksibel. Det er dog vigtigt at sikre tydelig ansvarsfordeling.

Gruppelederfunktionen bør varetages af eksterne fagpersoner (og ikke interne fagpersoner fra skolerne), og gerne fagpersoner, som repræsenterer hver sin faglighed, der kan bringes i spil.

På tværs af kommunerne er rollerne blevet organiseret forskelligt, hvilket afspejler kommunernes forskellige implementeringserfaringer. I nogle tilfælde har lærere både indgået i klasseteamet under et klasseforløb og efterfølgende fungeret som ressourcevejledere med ansvar for at lede forløbet i andre klasser efterfølgende. Andre steder er ressourcevejleder-, gruppeleder- og projektlederfunktioner blevet fordelt mellem flere fagpersoner fra blandt andet PPR.

I nogle kommuner har der været arbejdet med en mere flydende rollefordeling, hvor ressourcevejleder og gruppeleder i praksis har delt opgaverne mellem sig. I én kommune har en PPR-medarbejder desuden kombineret rollerne som faglig rådgiver og projektleder, som vedkommende beskriver:

> *Hos os har vi egentlig ikke delt de der roller så meget op. Vi har tænkt mere i funktioner. Så jeg er både projektleder, ressourcevejleder og gruppeleder. Jeg kører både klasseforløb og forældregruppe, og jeg har supervisionsforløb for lærerne og teamene omkring klasserne. Og jeg er faglig rådgiver eller projektleder på projektet.*

Også i en anden kommune er én fagperson ligeledes blevet tildelt flere funktioner. Fagpersonen fortæller, at hun både har fungeret som projektleder og ressourcevejleder i udviklingsprojektet, og samtidig også har haft *andre "poster i forhold til trivsel på skolen"*. Det kan have den fordel, at en og samme person varetager flere forskellige funktioner, at der lettere sikres sammenhæng mellem forløbene og vidensdeling på tværs heraf. Samtidig kan der potentielt være en sårbarhed i, at funktionerne og de parallelle indsatsforløb samles hos en person.

I en tredje kommune fortælles om erfaringer med at være, i deres tilfælde, to forskellige fagpersoner, som har delt rollerne som gruppeleder, ressourcevejleder og den, som afholder supervision med klasseteamene, imellem sig. Deres roller har været flydende og varierende over tid i udviklingsprojektperioden, hvor de har kunnet tilpasse sig hinanden og deres forskellige fagligheder. Erfaringerne peger på, at organiseringen i høj grad afhænger af blandt andet fagligheder, og om ressource-

vejleder og gruppeleder også deler en daglig tilstedeværelse på skolen, og dermed har samarbejdssnitflader i hverdagen, eller om de omvendt "kommer udefra" eksempelvis fra PPR eller som fremskudte socialrådgivere.

Med rollen som faglig rådgiver følger desuden ofte ansvaret for supervision. Supervisionen er på tværs af kommunerne blevet fremhævet som et af de mere betydningsfulde bidrag i indsatsen, fordi den er praksisnær og giver hands on-vejledning i forhold til deres konkrete arbejde. Den giver mulighed for at dele erfaringer og udvikle idéer til, hvordan lærere og pædagoger kan styrke teamsamarbejdet. Klasseteamenes egne evalueringer understøtter denne pointe og fremhæver, at supervisionen åbner et refleksivt rum, hvor teamet kan skifte fokus fra begrænsninger til muligheder og dermed udvikle sin praksis.

Erfaringerne viser dog også, at klasseteams ikke altid ser værdien i supervision med det samme. I begyndelsen opleves supervisionen ofte som tidskrævende, forklarer nogle informanter fra klasseteams i udviklingsprojektet, men i takt med, at udbyttet erfares, anerkendes supervisionen som en styrke, der øger tilliden i teamet og skaber et fælles grundlag for sparring.

Flere kommuner peger på, at supervisionen bør varetages af en ekstern fagperson med den nødvendige faglige ballast. Det adskiller supervisionen fra den mere uformelle sparring, som kan finde sted i hverdagen. Hvor sparring typisk er situationsbestemt, er supervision en struktureret og fagligt funderet opgave, der forudsætter en tydelig rollefordeling. Denne skelnen, mellem faglig gensidig sparring og ekstern supervision, er afgørende ifølge nogle af informanterne, hvis supervisionen skal bidrage til forankring af indsatsen og understøtte klasseteamenes langsigtede udvikling.

Disse erfaringer rejser spørgsmålet om, hvilke fagpersoner der bedst kan varetage de forskellige roller og tilhørende funktioner og ansvarsområder. I en kommune, hvor en lærer først deltog i et klasseforløb som en del af klasseteamet og siden overtog rollen som ressourcevejleder med ansvar for at lede klasseforløbet i andre af sine kollegaers klasser, har vedkommende delt sine refleksioner over betydningen af denne dobbelte rolle:

> *… sidste år var jeg læreren, der var i klasseteamet. (…) Mit første forløb som ressourcevejleder er jo lige startet nu. Så jeg er jo også forholdsvis ny i det (…) vores skole er jo meget lille, så derfor kommer man til at være med i det (…) Altså på en eller anden måde, så er man en del af det. Fordi jeg har været på mellemtrinnet (…) vi har kun tre klasser på mellemtrinnet. (…) Men jeg tror det, der har været sværest, det er, at man skal ind og vejlede sine kolleger, som man normalt er på lige fod med (…) kan give noget andet, at man kommer udefra med en anden baggrund og et andet perspektiv (…), end når vi er i det sammen, og vi kender alle sammen børnene*

og forældrene og … og så lige pludselig skal stå og kigge oppefra og vejlede den vej igennem. Og det kan godt give noget, der kan være lidt svært for nogle at tage imod i hvert fald.

Omvendt er der andre fagpersoner i evalueringen, som peger på, at man som lærer i ressourcevejlederfunktionen har den fordel, at *"… man kender klasserne og børnene"*, som en ressourcevejleder understreger. Ressourcevejlederen forklarer videre, at det kan være nemmere at vejlede ind i den konkrete kontekst på skolen og med klasserne samt de enkelte elever, hvor man fx også kender til de tiltag, der allerede tidligere har været prøvet.

På samme måde er der blandede erfaringer med at have gruppeledere med forskellige fagligheder til at lede forældreforløbene. Som vi senere i evalueringen skal "høre" fra forældre, der har deltaget i evalueringsinterview, oplever de, at det giver mulighed for forskelligt udbytte af forløbene, alt efter om gruppelederen eksempelvis har psykologbaggrund eller baggrund som lærer.

Også fagpersonerne selv, som har fungeret som gruppeledere i forældregruppeforløbene, forklarer, hvordan forskellige fagligheder hos gruppelederne kan byde ind med forskellige opmærksomheder og viden til forældrene. En informant, som blandt andet har fungeret som faglig rådgiver omkring forløbene, fortæller her, hvordan hun oplever det som en styrke for forløbene, når gruppeledere, der deles om at afholde forældregruppeforløbene, repræsenterer forskellige fagligheder:

Jeg synes, det har været rigtig fint, og det er godt, at gruppelederne har to forskellige profiler. Det der med, at den ene var psykolog, og den anden var sundhedsplejerske. Det var godt med to forskellige faglige vinkler. Og suppleret hinanden godt. Det har været godt for os.

2.3 Variationer i udvælgelse af klasser

Opsummering af afsnit

Både de yngste og ældste klassetrin kan indgå i indsatsen. Forløbet skal tilpasses alderstrin og den konkrete klasse, klasseteam og elevers behov. Evalueringen peger på, at klasseteams bør inddrages i udvælgelsen af klasser til forløb, og i planlægning af, hvordan og hvornår forløbene afvikles.

Udvælgelse af klasser til klasseforløb har varieret på tværs af kommunerne i udviklingsprojektet, både hvad angår alderstrin, der sættes ind over for, og hvad angår selve udvælgelsesprocessen. I forhold til at kortlægge, hvilke klasser der skal udvælges, er hensigten, at gruppeleder, ressourcevejleder og faglig rådgiver i samarbejde med klasseteamet planlægger og udvælger klassen i fællesskab. Under projektperioden er klasseforløb afprøvet på både mindre landsbyskoler og større kommuneskoler, hvilket har præget rammerne for, hvilke klasser det har været muligt at udvælge. Som en ressourcevejleder beskriver det, har den skole, som hun har fungeret på, *"kun 82 elever på hele skolen på tværs af indskoling og mellemtrinnet"*, hvilket selvsagt begrænser mulighederne, når der eksempelvis kun er et enkelt spor på hvert klassetrin og dermed også færre faglige teams på skolen.

Udvælgelsesprocessen har følgelig på tværs af kommunerne været organiseret forskelligt og præget af lokale hensyn. Nogle steder er udvælgelsen af klasser til forløb sket i tæt samarbejde mellem ressourcepersoner og klasseteamet selv, mens andre kommuner har involveret ledelsen i udvælgelsen af klasser, der har medvirket i et klasseforløb i udviklingsprojektet, som en ressourcevejleder her fortæller:

> *Vi har samarbejdet med skoleledelsen løbende, omkring projektet. De er en vigtig medspiller, omkring udvælgelsen og hele arbejdsprocessen. Der er de en meget vigtig medspiller. De klasser, hvor vi har været inde, er det tydeligt, at ledelsen allerede har haft noget viden om klasserne i forvejen. Eller årgangene. Der er kommet noget viden op til skoleledelsen i forhold til, at der er noget, der bøvler her. Og der er noget, vi har brug for hjælp til at kigge på. Og der er det så, at skolelederen bruger os som en mulig løsning eller en mulig form for støtte til udvikling.*

Ressourcevejlederen oplever, at nogle klasser er blevet valgt ud fra målsætningen om, at forløbene er målrettet 9-14-årige, og ud fra rammerne omkring at arbejde med et udviklingsprojekt, som gør, at der skal "afprøves nogle forløb" inden for projektperioden. Samtidig forklarer ressourcevejlederen, at hun også oplever, at der er klasser, som er blevet udvalgt, af mere faglige og trivselsmæssige årsager, og ikke mere praktiske grunde:

Nogle klasser har jeg indtryk af er blevet valgt, fordi der har været arbejdet meget omkring de her klasser, og det har været nogle klasser, der har båret præg af uro og mange konflikter. Hvor det har været svært at være vikar fx. Lærere, der synes, det har svært at være der. Og så har man tænkt, gad vide om sådan en indsats, hvor vi går lidt tættere på i en periode, om det kunne være gavnligt. Og andre klasser er valgt mere sådan forebyggende også. Den klasse, jeg er i nu, den her 3. klasse, er helt sikkert en klasse, der har været rigtig svær tidligere. Og så har der været nogle elevskift og noget, og så har man tænkt, at det ville være et rigtig godt boost for den her klasse, inden at de skulle op på mellemtrinnet. Hvor man kunne give dem sådan et forløb med, hvor de kunne lære hinanden bedre at kende og måske rykke sammen i fællesskabet.

Endelig er der også forskel på, hvor stor vægt der bliver lagt på arbejdet med "kortlægning" af klasserne som et led i udvælgelsesprocessen. En ressourcevejleder og faglig rådgiver forklarer, at de har lagt *"enormt meget vægt på kortlægningen i klasserne"*, og uddyber:

… det er ud fra kortlægningen, at vi laver nogle prøvehandlinger. Så der er ikke nogen af forløbene, der ligner hinanden eller har været ens, kan man sige, fordi det har været meget forskelligt, hvad klasserne har haft af behov. Og hvad de har haft brug for. Også hvad teamene har haft brug for.

En anden ressourcevejleder forklarer, at de også har arbejdet med kortlægningsredskaber i processen op til klasseforløbene, og at

… sproget også er en del af kortlægning, hvilke ord bruger vi, hvilke ord bruger vi ikke. Der har været forskellige kortlægningsredskaber, som har været brugt inden. Der har også været kortlægning med lærergruppen, inden vi satte det i søen med klassen. Så det har været en stor del af processen.

Modellen og beskrivelsen af, hvordan der arbejdes med den, samt hvilke målgrupper indsatsen er målrettet, beskriver målgruppen som elever på 9-14 år, svarende til ca. 3.-7. klassetrin. Imidlertid har nogle af kommunerne i udviklingsprojektet udvidet alderstrinnene i udviklingsperioden, dels fordi de har arbejdet på mindre skoler med få klasser at udvælge iblandt, og dels fordi kommunerne har været nysgerrige på, hvad indsatsarbejdet kan medføre for lidt yngre elever og ligeledes for lidt ældre elever. Derfor har både 8.-klasser og ned til 2.-klasser deltaget i udviklingsarbejdet, sammen med klasseteams og forældregrupper omkring dem.

Der tilkendegives forskellige erfaringer med de varierende klassetrin. Med de ældre elever er det mere muligt at sætte ord på, mærke egne følelser og se indad, mens det

med de yngre elever opleves at fungere bedre, når der tales om "et fælles tredje", ud fra fx en video om andre børn eller ud fra en social historie eller konkrete lege og øvelser. Derudover kan der være mere lokale erfaringer knyttet til skolernes organisering. For eksempel oplever en ressourcevejleder, at det kan være lidt svært at arbejde ind i 6. årgang på en skole, fordi eleverne allerede i 7. klasse bliver slået sammen med elever fra en anden skole. Dermed opstår der nye konstellationer, og arbejde kan "gå tabt". En anden ressourcevejleder forklarer, at der i 4.klasse sker et ryk fra indskoling til mellemtrinnet, som gør, at elevernes fokus er mange andre steder samtidig, og at det kan være en idé, på denne skole, at sætte ind med trivselsindsatser allerede i 2. klasse eller 3. klasse, mens eleverne stadig er unge og i gang med at finde deres klassedynamikker. På den måde nævnes der i evalueringen forskellige fordele og ulemper ved at sætte ind med forløbene på forskellige klassetrin. Her fortæller en fagperson fra et klasseteam, hvordan de på deres skole organiserer forløbene:

> *Vi forsøger at gøre det med, at det starter i indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, så er det godt givet ud i forhold til nye lærere, som overtager klasserne. Så overgangen bliver sådan lidt nemmere, og samarbejdet bliver startet hurtigere op – og tættere relation til elever og forældre gennem forløbet, kunne man håbe på. Det der med, at eleverne har mulighed for at bygge videre på det, og det ikke slipper dem. Det bliver et forløb, de kører igennem hele deres skole.*

Et andet argument for at opstarte forløbet fra indskolingen har for flere af ressourcevejledere og klasseteams handlet om, at de samlet set har en oplevelse af en mere engagereret forældregruppe, når børnene starter i skole, hvor klassefællesskabet skal opbygges, og tingene ikke for alvor er gået i hårknude. Som citatet beskriver, kan starten i indskolingen byde på nogle nye muligheder i forhold til, at børnene fastholder, hvad de har lært op gennem mellemtrin og udskolingen, og allerede tidligt begynder at fokusere på at styrke børnefællesskabet – så forløbet i og for sig planter/sår nogle frø, som op gennem deres skoletid skal spire. Således fortæller deltagerne fra særligt en kommune om overvejelser i forhold til fremtidigt at organisere klasseforløbene på en måde, så det sikres, at alle børn og unge kommer igennem forløbet, fx i løbet af både 1., 4. og 7. klassetrin.

Opsamlende omkring udvælgelse af klasser til forløb, og planlægningen omkring at skulle gennemføre klasseforløb, peger erfaringerne på, at klasseteamet i højere grad bør integreres og inddrages løbende i indsatsen, særligt i udvælgelsen af klasser til klasseforløb, og i planlægningen af, hvornår og hvordan klasseforløb skal foregå. Denne inddragelse vurderes afgørende for, at teamet tager ejerskab og kan videreføre arbejdet efter forløbenes afslutning. Det er et gennemgående ønske på tværs af faggrupper og roller, at klasseteamet spiller en mere aktiv rolle i både implementeringen og forankringen af indsatsen.

2.4 Rekruttering af forældre til forløb

Opsummering af afsnit

Rekruttering kan ske inden for klasser, på tværs af årgange eller skoler, og bør være baseret på frivillighed frem for målrettede opfordringer til deltagelse til udvalgte forældre. Manglende tid og overskud kan udfordre rekruttering i familier, hvor barnet mistrives, og manglende oplevelse af relevans kan udfordre rekruttering i familier, hvor barnet trives.

Skoleledelsens formidling til forældre om vigtigheden af deres deltagelse er afgørende for rekruttering til forældregrupper.

Kommunerne har grebet rekrutteringen af forældre til forældregruppeforløbet forskelligt an og har undervejs i projektperioden justeret deres rekrutteringsstrategier. Justeringerne har både omhandlet udvælgelsen af de forældre, der vurderedes at have størst udbytte af forløbet, samt forhold som gruppestørrelse, sammensætning og organisering.

I nogle kommuner er rekrutteringen foregået ved at invitere forældre på tværs af årgange, mens andre har inviteret forældre fra klasser på tværs af tre skoledistrikter. Der er eksempler på små skoler, som ikke alene kan samle forældre nok til forældreforløb, og derfor samarbejder på tværs af forskellige skoler. Der er også et eksempel på en skole, som kun går op til 6. klasse, hvorefter eleverne samles på én skole i 7. klasse, hvilket inviterer til samarbejde. Der findes også eksempler, hvor forældre, hvis børn har deltaget i klasseforløb, inviteres til et forældregruppeforløb, hvor begge forløb har kørt parallelt.

Flere kommuner har undervejs i projektet oplevet udfordringer med at rekruttere deltagere til forældregruppeforløbene, hvilket afspejler deres justeringstiltag. Adspurgt, hvad rekrutteringsudfordringer kan skyldes, svarer både gruppeledere og forældre, som *har* deltaget i forløb, at det antageligt skyldes en blanding af tidspres i børnefamilier, som gør, at tiden må prioriteres til anden side, og manglende overskud til deltagelse eller en forestilling om, at det ikke er relevant (nok).

I to af kommunerne blev der i projektets indledende fase arbejdet med en rekrutteringsstrategi, som af en gruppeleder betegner som *"prikkekultur"*. Strategien bestod i forsamtaler med udvalgte forældre til børn med trivselsudfordringer, eller hvor skolen havde oplevet samarbejdsvanskeligheder med familien. Formålet var at samle en forældregruppe, hvor enten børnenes trivsel eller skole-hjem-samarbejdet vurderedes at være udfordret, og dermed kunne et fælles forløb være gavnligt. En gruppeleder beskriver det således:

> *De to første hold var blev prikket på skulderen med forsamtaler og så videre. Dette var for tungt. Så de har sidenhen selv meldt sig, det har gjort, at der er mere vilje – før føltes det, som at forældrene ikke var særlig motiverede for at være med.*

Som det fremgår af udtalelsen, har rekrutteringen af forældre krævet tilpasning undervejs. Manglende motivation eller overskud fra forældre og en begrænset tilslutning medførte, at måden at rekruttere på gradvist blev ændret. Ifølge en gruppeleder blev rekrutteringen i højere grad baseret på *frivillighedsprincippet,* hvilket har *"været virksomt for tilslutningen",* forklares det. Ved at basere tilslutning til forældregruppeforløb på frivillighed frem for målrettede opfordringer til udvalgte forældre, oplever fagpersonerne, at unødig stigmatisering eller følelser af, at være "særligt sårbare", kunne undgås.

Skiftet fra *"prikkekultur"* til *"frivillighedsprincip"* har i praksis betydet, at kommunerne er gået fra at udvælge specifikke forældre med samarbejds- eller trivselsudfordringer til at tilbyde forældregruppeforløbet til samtlige forældre i en klasse. Denne ændring har bidraget til højere tilslutning, men har samtidig rejst nye refleksioner over målgruppen, som skiftet i måden at rekruttere på har skabt, hvilket en gruppeleder sætter ord på:

> *De børn, der er udadreagerende, det er ikke altid, deres forældre har overskud til at indgå i sådan en gruppe. Derfor skal man måske finde en anden målgruppe, og de forældre skal have nogle andre alternativer. Man skal have overskud for at lave noget om derhjemme, som forløbet lægger op til. Derfor er der en top, bund og en mellemgruppe. Altså: Hvem får gavn af det her? Det kræver, at de dukker op og udfører hjemmearbejdet fra forløbet.*

Frivillighedsaspektet fremhæves som afgørende for at sikre fremmøde og omtales som noget, der har betydet, at der samtidig ikke er frafald fra forløbet. Samtidig påpeger en gruppeleder, at det kræver ressourcer at deltage i et forældregruppeforløb – ressourcer, som forældre til børn med trivselsudfordringer eller udadreagerende adfærd i skole eller hjemme ikke nødvendigvis besidder. Fælles for flere af kommunerne er, at frivillighedsaspektet medfører, at det overvejende er de i forvejen engagerede forældre, der deltager i forældregruppeforløbet, hvilket giver anledning til refleksion over, *hvem* indsatsen i praksis henvender sig til, og hvilket formål den skal tilstræbe.

Forældresammensætningen og gruppestørrelserne har i projektperioden været afprøvet i forskellige formater. Nogle forløb har haft op til 18-20 deltagende forældre, ofte ligeligt fordelt mellem mødre og fædre, mens andre har bestået af 10 deltagere eller blot 2-3 forældre de steder, hvor det har været sværest at rekruttere forældre til forløbene. Ifølge både forældre og gruppeledere kan både store og små grupper skabe muligheder og udfordringer. I små grupper kan forskellige forudsætninger blandt deltagerne føre til sårbare situationer, fx når ressourcestærke forældre deler succesoplevelser i samvær med forældre, hvis børn oplever vanskeligheder; hvis der samtidig ikke er mulighed for at dele gruppen op i undergrupper, der kan spejle sig i hinanden og erfaringsudveksle med mere enslydende problemstillinger, bliver det

sårbart. En forælder, som har deltaget i gruppeforløb, fremhæver i den forbindelse betydningen af at kunne spejle sig i hinanden, særligt i de mindre grupper, hvor samtalerne kan opleves som vanskelige:

> *Den anden forælder har en datter, som har det rigtig svært. Og det har også fyldt til forældregruppeforløbet. Og det rører mig, og jeg kan godt sidde lidt som en 'overlegen forælder', det kører bare hjemme hos os ik', og det er ikke særlig rart, når der sidder en forælder, der ikke er i samme position. Så føler man, at man ikke rigtig passer ind. Så er det svært at føle, at man kan være helt ærlig, fordi man gerne vil passe på andre. Det er mere den der følelse, man kan give den anden forælder. Fordi man skal komme med forslag og gode idéer, og det prøver man jo også. Men der kan sidde nogle, der virkelig har prøvet alt og er magtesløse og er i gang med et stort forløb. Så det kan være misvisende som forældre i en anden position at give gode råd. Det er jo, fordi man gerne vil hjælpe, men jeg er jo bange for, at det også er derfor, han ikke er her i dag. Han var her heller ikke sidste gang, og jeg synes, det er synd, hvis det er sådan noget, der kan gøre det.*

På trods af disse udfordringer, som forælderen påpeger, peger en gruppeleder omvendt på fordelene ved mindre grupper. Her kan forløbet i højere grad tilpasses de enkelte deltageres behov og skabe et mere nært rum for refleksion og erfaringsudveksling. Gruppelederen forklarer, at forældrene får *"skabt et mere fortroligt rum, hvor der er rum til fortrolighed, og hvor forældrene deler meget med hinanden"*. Gruppelederen forklarer, at en sådan tryghed først opstår efter noget tid, hvilket understreger betydningen af at fastholde de samme deltagere i forløbet, så rummet kan opbygges gradvist. I en anden kommune arbejdes der med langt større forældregrupper. Her rekrutteres forældrene på tværs af tre skoledistrikter, hvilket både påvirker gruppens sammensætning og de tematikker, der bliver centrale i forløbet.

Flere fagpersoner peger på, at det er særlig vigtigt for forældredeltagelsen, at ledelsen på skolen bakker op, *"det sender en vigtig signalværdi"*, fortæller en gruppeleder, når ledelsen deltager i orienteringsmøder om muligheden for at være med på forældregruppeforløb. Ved sådanne orienteringer til forældre har en skole også medtaget en video, hvor børn fortæller om det klasseforløb, de har medvirket i, og en forælder, som har deltaget i et tidligere forældregruppeforløb, fortæller om sine erfaringer.

En gennemgående udfordring, der italesættes af blandt andre gruppeledere og faglige rådgivere, særligt de steder, hvor skolerne har flere tosprogede elever og familier tilknyttet, handler om den manglende mulighed for at kunne tilbyde forældregruppeforløb på andet sprog end dansk. Det forklares, at om end man gerne ville afvikle forløb med tolk tilknyttet, så kan udfordringen være, at der er mange forskellige andetsprog i spil, og dermed er det i praksis ikke muligt at gennemføre. "*Der er*

16 forskellige sprog i den ene klasse", forklarer en gruppeleder, og samtidig flere forskellige forståelser af, hvad man som forælder kan og bør byde ind med, i forhold til barnets skolegang.

Sluttelig peger et par gruppeledere på, at rekrutteringen til forældregruppeforløb har været udfordret af, at forældregrupperne har manglet et rum for erfaringsudveksling og opbygning af gensidigt kendskab som følge af nedlukningen under covid-19-pandemien. Perioden for nedlukning betød, at noget forældresamarbejde og fælleskabsopbygning i klassen og i forældregruppen gik tabt, mens forældregruppeforløbet virkede opbyggende i forhold til at bringe forældrene sammen.

2.5 Form, indhold og rammer for forløbene

Opsummering af afsnit

Øvelser og aktiviteter skal tilpasses alderstrin og lokale forhold i både klasseforløb og forældregrupper, hvilket giver forløbene god fleksibilitet. I klasseforløb har øvelser og lege blandt andet kredset om følelser, sprog og klassefællesskabet. I forældregruppeforløb har øvelser og temaer kredset om blandt andet trivsel og støtte hjemme, klassetrivsel, skole-hjem-samarbejdet og forældresamarbejdet.

Det er vigtigt, at klasseteamet involveres i planlægning og gennemførelse af forløb i klasserne.

Det har ligget fast i udviklingsprojektet, at kommunerne skulle arbejde med modellens kerneelementer, mens måden hvorpå elementerne efterleves og arbejdes med, har varieret og været lokalt tilpasset. I et tilfælde har kommunen allerede arbejdet med "diamantforløb"[2], som ligger godt i tråd med modellens kerneelementer, og derfor lokalt har været afviklet i sammenhæng. I de øvrige tilfælde har man lænet sig mere op ad øvelser og aktiviteter, som har været delt mellem kommunerne i udviklingsprojektet, eller som har været fremhævet på udviklingsprojektets læringsdage samt delt af UCL, der har bistået kommunerne i kompetenceudvikling til forløbene. Øvelser og måder, de forskellige aktiviteter er gennemført på, har dermed været tilpasset alderstrin og lokale forhold. Ligeledes er øvelser og aktiviteter i forældregruppeforløb blevet tilpasset lokalt, hvor vægtningen mellem fx psykoedukative elementer, spejling og erfaringsudveksling, orientering i klassearbejdet og punkter omkring skole-hjem-samarbejdet og forældresamarbejdet er blevet vægtet i tilpasset form.

[2] https://hafu.nu/hvad-kan-vi/diamantforloeb

2.5.1 Klasseforløbenes indhold og tilpasning

Indholdet i klasseforløbene har varieret både på tværs af kommunerne og internt i den enkelte kommune. Variationerne skyldes blandt andet forskelle i klassetrin (indskoling, mellemtrin, udskoling) og de konkrete bevæggrunde for at igangsætte forløbet – fx forebyggelse af mobning, styrkelse af klassedynamik eller fokus på fællesskab og inklusion i frikvarterer. Gennemgående har klasseforløbene typisk bestået af en bred vifte af øvelser, der både har haft fokus på følelser, og hvordan de kan komme til udtryk, sprog, og hvordan man taler med hinanden, fællesskabet, og hvordan vi inviterer hinanden, og lege, der kan styrke klassetrivslen. Flere kommuner har ladet sig inspirere af diamantforløbet, hvor arbejdet med følelser har været et gennemgående tema. Der har været fokus på at integrere øvelserne i undervisningen, hvor klasseteamet undervejs har fået sparring fra ressourcevejlederen. En lærer beskriver forløbet således:

> *Vi har mødtes med ressourcevejlederen en gang om ugen og planlagt undervisning og aktiviteter, som har kørt et par timer om ugen. Samtidig så har der været punkter, som hele teamet har skullet arbejde med – fx øget fokus på brain breaks og øget samarbejde mellem os og i klassen. Vi har kørt forløb omkring sprog, der gør ondt. Med hvad sprog kan gøre.*

Et tilbagevendende ønske, som har været udtrykt i evalueringen, fra lærere og pædagoger i klasseteams, har været i højere grad at blive involveret i planlægning og gennemførelse af forløbene. Flere ressourcevejledere har arbejdet aktivt med at imødekomme dette ønske. En ressourcevejleder fortæller:

> *Selve forløbene har jeg bygget op, hvor jeg er med hver onsdag i begge klasser (...) lærerne har været med i forløbene, det har været et krav (...) for at de netop får lov til at gøre det til deres eget efterfølgende (...) både materialer og de ting, vi har arbejdet med, der har de været forberedt på, hvad det er, vi skulle lave. Og så har der været ting, som de kunne tage med videre. Også differentiering, som har været noget af det, de synes har været svært. I forhold til elevsamtaler, der har det tidligere været ressourcevejleder (...), der har vi i samråd med ledelsen besluttet, at det var faktisk lærerne selv, der skulle sidde med de her samtaler. Men gennem sparring også med mig, hvad der var måske det væsentlige, så det ikke blev en almindelig elevsamtale.*

Klasseteamets deltagelse og involvering i indsatsen har vist sig afgørende for at skabe ejerskab. Når teamet aktivt involveres i både planlægning og gennemførelse af klasseforløbene, får de mulighed for at tilpasse indholdet til deres egen praksis. Dette ejerskab er en central forudsætning for, at arbejdet med klassetrivsel og

fællesskaber kan videreføres og forankres i skolens hverdagspraksis ud over projektperioden.

Der er en række øvelser, som på tværs af kommunerne har vist sig særligt at fange eleverne og klasserne, og efterfølgende er blevet implementeret i undervisningen. Det gælder blandt andet *humørbarometeret*, som er en form for 'tjek-in', hvor klassen og læreren viser hinanden, hvor de ligger henne humørmæssigt, og *brain breaks* som typisk er en form for leg, hvilket eleverne ofte har ønsket videregivet også efter endt klasseforløb. Der er typisk tale om lege, som er "fællesskabsopbyggende", og binder eleverne sammen, frem for at være fx konkurrenceprægede mellem eleverne. Der nævnes fx "over åen", som en form for fælles fangeleg, og "spegepølse-leverpostejmad", som en form for leg, hvor man viser hinanden, hvad man bedst kan lide, som et muligt afsæt for videre snak eksempelvis. Fagpersonerne fra de medvirkende klasseteams fortæller, at *"sommetider har vi i lærerteamet fundet tre lege, som eleverne skal melde sig på*", mens klassen andre gange selv har fundet på lege og dermed har fået medbestemmelse i forhold til brain breaks og indholdet i det, for at skabe ejerskab til idéen hos eleverne også.

I klasseforløbene har der været arbejdet en del med at understøtte kerneelementet om at styrke relationerne indbyrdes mellem børnene. En fagperson fra et klasseteam forklarer, at de har udfordret eleverne lidt også:

> *… udfordret på bordgrupper, sidemakkere. Der har vi styret meget, og arbejdet med klassen. Og vi lægger ikke skjul på at snakke med børnene om, hvorfor de bliver sat sammen med nogen. Det har været den der klassedynamik. At de får øje på det positive.*

En anden fagperson forklarer, hvordan klasseforløbene viste eksempler på, at *"eleverne søgte nogle nye relationer, det var ikke med de samme"*. Fagpersonen fra et medvirkende klasseteam forklarer videre, at *"vi vælger altid grupperne, og vi vælger, hvem de skal stå ved siden af, for at de får skabt de her nye relationer, i stedet for at de søger de samme"*, hvilket ifølge flere af fagpersonerne ikke kun underbygger fællesskabsdannelse, men også giver struktur og forudsigelighed.

Flere af både ressourcevejlederne og fagpersoner fra klasseteams tilkendegiver vigtigheden i at *"gribe de elever, der falder udenfor"*, som en fagperson udtrykker det, eller har svært ved at deltage i klasseforløbet og klassefællesskabet i det hele taget. Et eksempel på, hvordan "elever gribes" og støttes mere individuelt, er i en 3. årgang, hvor klassen går tur fast en gang om ugen, og hvor fagteamet benytter muligheden til at vælge, hvem der går oppe forrest sammen med den ene lærer, og derved kan sammensætte nogle konstellationer, der understøtter behov for relationsdannelse hos særlige elever. Der gives også andre eksempler på, hvordan udvalgte elever kan "fremhæves" i øvelser eller "få teten" i bestemte sammenhænge,

tilpasset hvad der måtte være behov for, for at "have alle med". På tværs af alle eleverne i klasseforløb fortælles der i evalueringen, at der arbejdes på at lægge vægt på børnenes styrker og få børnene selv til at få øje på og øge bevidsthed om, hvad de har af styrker og ressourcer.

På tværs af de forskellige klasseforløb, der har været udviklet på og afprøvet i udviklingsperioden, fortæller både ressourcevejledere og fagpersoner i klasseteams også om, at de har arbejdet med følelseskort, følelsesudtryk, vredesbilleder og videoklip med, hvordan følelser kan være. Hvad kan fx gøre en vred, ked af det, glad, og hvordan kan elevernes egne eksempler og erfaringer bringes i spil? Nogle har arbejdet med eksempelvis videomateriale, som har ligget som en del af "diamantforløb", mens andre har udviklet deres eget materiale mere fra bunden af.

Endelig omtales også sprog som noget, der har været arbejdet med på tværs af klasseforløb. Det har handlet om at skærpe bevidstheden hos eleverne og betydningen af den måde, vi taler til hinanden. Nogle steder har man arbejdet ud fra "ulve- og girafsprog" som eksempler, mens man andre steder har taget afsæt i andre former for øvelser.

2.5.2 Forældregruppeforløb, indhold og tilpasning

Udover at forældregruppeforløbene indholdsmæssigt og formmæssigt har været tilpasset størrelse på forældregruppen og alderstrin hos de elever, det drejer sig om, har indholdet også været tilpasset, alt efter hvem der har været gruppeleder. Gruppeleders faglighed spiller naturligt ind på, hvad der særligt har været oplagt at fx undervise i, og gå i dybden med for gruppen, hvor det har været lidt forskelligt, om den faglige baggrund har været psykolog fra PPR eller socialrådgiver.

Fælles for forløbene har været, at gruppelederne har lagt ud med et fagligt oplæg, hvorpå der har været en fælles øvelse eller drøftelse, og typisk også en form for hjemmeøvelser, der kunne arbejdes med mellem gruppegangene. Særligt en hjemmeøvelse, "stjernestunder", har været omtalt en del i evalueringen, som en øvelse, forældrene positivt har taget til sig. Det handler om at bruge 20 minutter på en fælles aktivitet med barnet, som barnet vælger, og derved styrke kvaliteten af det samvær, man som forælder tilbyder barnet. Det er simpelt, og for så vidt ikke uvant for forældrene at være sammen med deres barn, men det, at sætte "stjernestunder" i system, som en gensidig forventning og aftale mellem barnet og forælderen, har "givet noget godt", forklares det.

Gruppeledere på tværs af forældregruppeforløbene fortæller, at en stor del af forløbene har handlet om, hvordan forældre kan hjælpe børnene i svære situationer, og hvordan forældrene opnår et godt samspil med børnene og får løftet børnenes blik

for egne styrker, eksempelvis. Som et led i dette punkt omkring at styrke børnenes positive selvbillede, og i arbejdet med at interagere med barnet, når barnet fx er i affekt, har forældregruppeforløbene også indeholdt præsentationer af, hvad børnene selv har været igennem i klasseforløbet. Hvordan børnegruppen har arbejdet med følelser og egne forståelser af følelser, og hvilke måder klassen har talt om, at man kan hjælpe hinanden på, hvis man har forskellige svære følelser.

Derudover har et tema været skole-hjem-samarbejdet, som en gruppeleder her beskriver det:

> *… skole-hjem-samarbejde har været et tema med forældrene også. Og på baggrund af forældregruppen, der har vi givet mulighed for, at forældrene kunne vælge, at de gerne ville have et netværksmøde med skolen og teamet efterfølgende, et møde, som vi så faciliterede.*

Der var været plads til drøftelser i forældregruppen omkring måder, der kan kommunikeres med skolen på, forklarer gruppeledere, og fortæller endvidere, at det også har været et tema at tale om, hvordan det kan være gavnligt at række ud og til hvem. Gruppelederne i evalueringen forklarer, at tavshedspligt og fortrolighed er vigtigt at opbygge med forældregruppen, som en af gruppelederne her udtrykker det:

> *I forældregrupperne har der været tavshedspligt (…) der kan være brug for, at de her forældre har et rum, hvor det ikke bliver bragt tilbage til skolen, ikke? Så har vi godt kunnet sige, der har været nogle generelle temaer, der handler om det og det til skolen, men det er ikke alt, hvad der er blevet sagt, som skolen og klasseteamet får tilbage.*

Samtidig understreger gruppelederne også, at andre punkter fra forældregrupperne netop er vigtige at få tilbage til skolen og klasseteamet. Det gør, at de styrker deres bevidsthed om det og kan arbejde med de punkter, som forældregruppen i fællesskab måtte finde vigtige, at skolen handler på eller får viden om.

Endelig har også klassetrivsel og forældresamarbejdet omkring klassen været et mål for flere af forældregruppeforløbene. På tværs af kommunerne understreger gruppelederne, at en målsætning har været at få forældrene til at dele en opfattelse af, at "eleverne er alles børn" – vi er fælles om at skulle inkludere børnene – forældrene bør ikke kun tænke på at skulle inkludere eller understøtte eget barn, men alle børn i klassen, forklarer gruppeledere. Dette er vigtigt i forhold til, at forældregruppeforløbene ikke har haft deltagelse af alle forældre til alle børn i klasserne – særligt nogle hold forældregrupper har kun haft forældrerepræsentanter til få elever, og ofte er det de mere ressourcestærke forældre eller dem, der har øje for eller lyst til at udvikle sig i deres forældreskab eller i forhold til deres barns trivsel. Flere forældre, der har været i forældregruppeforløb, såvel som gruppeledere, der har afviklet

forældregruppeforløb, fortæller, at de forældre, der særligt ville have gavn af at deltage, ikke altid er repræsenteret på gruppeforløbene. Her forklarer en forælder uddybende:

> *De forældre, der deltog, var typisk til de børn, der ikke får skrevet så meget hjem (...) det har vi også snakket om i gruppen. Det er lidt ærgerligt. De fleste af dem, der deltog, var dem, som godt kan finde ud af at snakke med hinanden og får løst eventuelle konflikter imellem hinanden. Når der en gang imellem er noget.*

Også en anden forælder forklarer, at "*de forældre, der ikke rigtig tager del i samarbejdet om klassen, dem kunne vi godt have tænkt os var med i gruppen, det kunne have gavnet, men vi kan jo ikke tvinge dem*", som forælderen understreger. Netop fordi flere af forældredeltagerne er forældre med interesse for trivslen i klassen eller eget forældreskab, er det væsentligt at få disse forældre til at tænke på klassetrivslen bredt set, og ikke alene på eget barns trivsel. Der ønskes, forklarer fagpersoner i evalueringen, en tilgang, hvor forældregruppen rækker ud til også de børn, hvis forældre måske ikke får meldt barnet til klassens fastelavnsarrangement eller sommerafslutning: *"Skal vi tage Peter med til arrangementet?" "Har I set. at der er tilmelding nu til X, Y eller Z?*", forklarer en gruppeleder som eksempel på, hvordan det i praksis kan se ud ved fælles ansvar.

Opsummerende oplever de forældre, som har deltaget i evalueringen, at have fået et relevant udbytte af forløbet. Samtidig peger forældrene på, at de har savnet større forældreopbakning, og et par stykker efterspørger lidt klarere linjer for, hvad det præcist er, forældregruppeforløbet "skal gøre". Der er mange målsætninger i spil: vidensdeling om følelser og følelsesudtryk, greb til konflikthåndtering og samspil med barnet på en positiv måde, erfaringsudveksling mellem forældrene, fokus på skole-hjem-samarbejdet, et styrket forældresamarbejde og endelig en deling af, hvad børnene arbejder med, og hvordan klassetrivslen kan fremmes blandt andet gennem forældres indsatser. Det kan være vanskeligt på forkant af det enkelte forældregruppeforløb at vide, hvad der særligt kommer til at optage og fylde i den enkelte gruppe, men det betyder så også, at en forhåndsafklaring og udmelding om, hvad "forløbet præcist kan", er svær at imødekomme.

Endelig er der også enkelte forældre, som efterspørger lidt mere uddybende information om, hvad klassen og eleverne arbejder med i klasseforløbene. Det har været varierende i udviklingsprojektet, hvordan der har været vidensdelt til forældre – nogle steder har der været udsendt ugebreve på AULA, andre steder har der været orienteret i forbindelse med forældremøder.

2.6 Sammenhæng mellem klasse- og forældreforløb

Opsummering af afsnit

Centrale tematikker går igen på tværs af klasseforløb og forældregruppeforløb og sikrer synergi. Sammenhæng sikres desuden ved, at ressourcevejleder orienterer hele forældregruppen omkring en klasse, der er i forløb, om øvelser og aktiviteter, fx gennem "forældrebreve". Forløbene i hhv. klasser og med forældregruppe kan med fordel forløbe samtidig. De parallelle forløb kan give blik for, at der fx er behov for at holde et netværksmøde omkring et barn.

Det er afgørende for den samlede indsats, at der sikres sammenhæng mellem klasseforløbet, som omhandler eleverne og klasseteamet omkring klassen, og forældregruppeforløbet. De tematikker, som klassens elever og fagpersoner omkring klassen arbejder med, er også centrale tematikker i forældregruppeforløbet. En ressourcevejleder, som har arbejdet med et klasseteam i et klasseforløb forklarer, hvordan man i klassen har arbejdet med, at eleverne kunne "give råd videre" til de voksne, og herunder forældrene i forældregruppen:

> *Hvis nu de skulle få lov til at give deres forældre et godt råd. Nu er det bare som eksempel. (...) Og der kom jo de mest fantastiske svar fra de her børn, som egentlig bare gerne ville være sammen og have noget kvalitetstid sammen med deres forældre. Og det fik de så viderebragt til forældreforløbet.*

Netop fordi læring, viden og vigtige pointer kunne viderebringes mellem forløbet i hhv. klasseforløbet og forældregruppeforløbet, har man flere steder fundet det fordelagtigt, når forløbene kunne køre parallelt. Imidlertid har det ikke altid praktisk kunnet lade sig gøre at afvikle forløbene parallelt, blandt andet fordi man eksempelvis har valgt at afholde forløb på tre forskellige skoler. Der er således også erfaringer fra udviklingsperioden med at afholde forløbene forskudt af hinanden. Her har det været klasseforløbene, der hurtigst har været igangsat, mens forældregruppeforløbene kunne kræve mere planlægning at få afholdt og dermed er kommet i kølvandet på klasseforløbene.

En måde at skabe sammenhæng mellem forløbene på har også handlet om kommunikation fra ressourcevejleder til hele forældregruppen omkring de elever, som har deltaget i klasseforløb, og ikke kun til de forældre, som har deltaget i forældregruppeforløb. Forældrene har i mange tilfældet fået "forældrebreve", hvor de orienteres om det arbejde, klassen indgår i. I nogle tilfælde fortæller forældre, at de netop ikke har fået orienterende breve, men at de kunne have ønsket sig, at der havde været information mellem ressourcevejleder og forældrene. En forælder forklarer eksempelvis, at hun oplevede, at der til at starte med manglende *"en bedre kobling fra det, som vores børn lavede, og det, vi fik at vide om det",* men at det blev bedre over tid. Særligt i de tilfælde, hvor klasseforløbet blev afholdt før forældregruppeforløbet

peger forældre på, at de kunne savne lidt mere orientering om de øvelser og snakke, de havde i klassen. Hertil kan en opmærksomhed være, at det også vil gælde de (forholdsvis mange) forældre, som ikke deltager i forældregruppeforløb af forskellige årsager, at de uanset tidslighed i forhold til forældregruppeforløbet kan have gavn af en grundig orientering, hvis de skal have en mulighed for at tale om forløbet hjemme også.

En gruppeleder forklarer følgende:

> *Og så har vi haft bedt skolelederen om at invitere til et netværksmøde, og så er det os gruppeledere, der har faciliteret det. Hvor forældrene har siddet der, og skoleledelsen har siddet der, og vi har siddet der. Og så har oplægget til sådan et netværksmøde egentlig været, børnene og lærerne har været igennem det her klasseforløb, og forældrene har været i det her forældregruppeforløb. Og formatet i dag er egentlig, at man sådan kan bringe til bordet, hvad der har været virksomt de forskellige steder, og hvad der har været virksomt for barnet fxl. Så på den måde har vi forsøgt at bygge lidt bro …*

Afslutningsvis peger flere både fagpersoner og forældre på, at der er en række fordele ved, når forløbene kan køre parallelt, men også, at forskudte forløb kan fungere. Når forløbene køres forskudt, kan der være en fordel i, at forældregruppen kan tage temaer op, som eleverne tidligere har arbejdet med, og kan gå tilbage og tale med børnene om det, og gøre brug af eksempelvis øvelser og sprog omkring følelser og vredesudtryk hos barnet selv eller klassekammerater. Forældregruppen kan desuden arbejde videre på at sætte fx initiativer i gang omkring klassen, som kan styrke klassefællesskabet og forældrefællesskabet. Det kan handle om at lave invitationer til at mødes på tværs af klassen, hvor også de elever, hvis forældre eventuelt ikke har mulighed for at følge børnene til arrangementer, tages med af andre forældre, der har mulighed for at tage en yderligere elev med fra klassen foruden deres eget barn. Det kan også handle om, at forældrene hjemme opfordrer deres barn til at tage børn i periferien af fællesskaber med ind i en leg.

2.7 Opsamlende om implementering

Kapitlet har til formål at illustrere, hvordan indsatsmodellen kan se ud i praksis når den implementeres i forskellige kommunale kontekster, på tværs af forskellige årgange og lokale behov, rammer og organiseringer. Som beskrevet indledningsvist i rapportens Kapitel 1 har et ønske med evalueringen været at belyse, hvorvidt indsatsmodellen kan implementeres succesfuldt, og om den kan vurderes at være færdigudviklet og defineret.

Samlet set peger kapitlet på, at indsatsmodellen kan implementeres på en måde, der kan tilpasses lokale behov og rammer, og at de medvirkende kommuner har formået at arbejde med alle indsatsmodellens kerneelementer; indsatsmodellen kan således implementeres succesfuldt. Indsatsmodellen er i en eller anden grad defineret og har været udviklet undervejs i modningsprocessen, samtidig gælder det imidlertid for indsatsmodellen, at den er vidtrækkende og har et ambitiøst sigte, som kan udfordre modellen ved at ville meget på én gang: Indsatsmodellen vil både forebygge og håndtere mistrivsel hos den enkelte elev, skabe inkluderende klassefællesskaber, øge deltagelsesmuligheder for alle elever, øge refleksiv praksis hos de fagprofessionelle, styrke klasseteamets oplevelser af at føle sig kompetente til at håndtere trivselsproblematikker, styrke familiers trivsel, styrke skole-hjem-samarbejdet og forældresamarbejdet – alt sammen på samme tid. Indsatsmodellen forekommer således vidtrækkende og kan dermed have forskellige udtryk i praksis.

3 Omkostninger forbundet med og efterspørgsel efter indsatsen

Opsummering af afsnit

Det estimerede ressourceforbrug for et klasse- og forældreforløb er ca. 70.000 kr., primært knyttet til medarbejdernes tidsforbrug til planlægning, møder og gennemførelse. Sammenlignet med alternative indsatser er nettomerudgiften ca. 39.000 kr. Tallene bør dog tolkes med forbehold, da de er vanskelige for kommunerne at opgøre præcist.

I dette afsnit belyses kommunernes omkostninger forbundet med at opstarte og drifte indsatsen, herunder omkostninger til kompetenceudvikling og supervision til de fagprofessionelle, der skal levere indsatsen. Dernæst belyses efterspørgslen efter indsatsen dels i de kommuner, der har medvirket til udvikling af indsatsen, og dels i andre udvalgte kommuner.

Omkostningsvurderingen består dels af en kvantitativ beregning, baseret på informationer fra de medvirkende aktører, dels af kvalitative beskrivelser af omkostningerne forbundet med opstart og drift af indsatsen. Efterspørgselsanalysen tager afsæt i kvalitative interviews og drøftelser med både de medvirkende kommuner og med udvalgte øvrige kommuner, som i efteråret 2025 har deltaget i en workshop faciliteret af Social- og Boligstyrelsen og VIVE.

3.1 Omkostningsvurdering

Vurderinger af omkostninger forbundet med at opstarte og drifte en indsats er ofte et nødvendigt beslutningsgrundlag i forhold til, om en indsats skal videreføres, og for andre kommunale aktører, om en indsats skal opstartes. Omkostningsvurderinger kan give et billede af, om udgifterne til indsatsen står mål med udbyttet af indsatsen. Optimalt set giver omkostningsvurderinger også et billede af, om der på tværs af forskellige måder at opstarte og drive en indsats på, er forskel på udgifterne hertil, det vil sige, om det fx kan betale sig at udrulle indsatsen bredt, og om indsatsen skal bæres af færre eller flere fagpersoner osv.

Af flere forskellige årsager er det imidlertid ofte vanskeligt at vurdere omkostninger ved sociale indsatser. Dette gør sig også gældende i dette tilfælde med en indsats, som er udviklet og modnet med en række skoler. Forløbene og indsatsen i klassen

er integreret i den daglige skolegang, og grænserne er således flydende for, hvornår der arbejdes konkret med indsatsen, og hvornår indsatsen erstatter noget vanligt trivselsarbejde. Skole-hjem-samarbejdet er et samarbejde, der eksisterer uagtet den specifikke indsats, og det kan være vanskeligt at afgøre, om der lægges flere ressourcer i dette samarbejde som følge af indsatsen eller uagtet indsatsen. Samtidig kan det være ganske svært bagudrettet at huske, hvor mange timer af sin arbejdstid man som fagperson har anvendt på konkrete opgaver frem for andre opgaver, det vil sige at udskille anvendt arbejdstid på forskellige delopgaver (Bonke, 2012). Der er omvendt også ressourcer og omkostningerne, som mere direkte kan kobles med indsatsen, såsom ressourcer anvendt til at muliggøre og facilitere forældregruppeforløbene, som er noget "ekstra", indsatsen giver. Her er det på den måde mere muligt at regne sig frem til ressourceforbrug. Både de direkte og de mere indirekte omkostninger er søgt afdækket i evalueringen.

3.1.1 Dataindsamlingsmetode

Data til omkostningsanalysen er indsamlet via to runder af onlineinterviews med hver deltagerkommune. Til hvert interview deltog to medarbejdere fra den pågældende kommune. Interviewpersonerne var medarbejdere, som var del af den daglige drift, samt medarbejdere med kendskab til indsatsens omkostninger. Interviewpersonerne fik forud for interviewet tilsendt de spørgsmål, som interviewet skulle omhandle, på mail (spørgsmålene fremgår af Bilag 4).

Omkostningsinterviewene i første runde blev udført i efteråret 2024 og dækker perioden fra opstarten af indsatsen i september til november 2023 og frem til interviewtidspunktet, mens anden runde af omkostningsinterviewene blev gennemført fra oktober til december 2024 og omhandler perioden mellem de to omkostningsinterviewrunder. Det vil sige, at omkostningsperioden dækker lidt over ét kalenderår og en periode. Samtidig dækker omkostningsinterviewene i første runde opstartsperioden med indsatsen, det vil sige, hvilke omkostninger der har været forbundet med at påbegynde indsatsen, mens anden runde omkostningsinterview dækker den efterfølgende periode, hvor indsatsen er mere "i drift", om end der fortsat har været tale om en udviklingsperiode omkring indsatsen.

Kommunerne har som nævnt indledningsvist fra start medvirket til at modne og udvikle på indsatsen. Derfor kan der kun henvises til en delvis driftsperiode, mens en egentlig driftsperiode for kommunerne vil følge i kølvandet af de tre udviklingsår omkring indsatsen.

3.1.2 Dataanalyse

Analysen består af to dele: en kvalitativ beskrivelse af de involverede omkostningstyper og en kvantitativ beregning, der har til formål at estimere det samlede ressourceforbrug – målt i både timeforbrug og lønudgifter – for henholdsvis et klasseforløb og et forældreforløb.

Timeforbruget er estimeret ud fra en samlet betragtning af de fire kommuners udsagn fra interviewene. Det samlede ressourceforbrug afspejler både planlægnings- og forberedelsestid, mødeaktiviteter samt den direkte tid anvendt i klasse- og forældreforløbene. Vi har vi ikke medtaget tidsforbrug på spørgeskemaer fra VIVE eller tidsforbruget til Social- og Boligstyrelsens udviklingsmøder, da det ikke er relevant for en kommune, der evt. ønsker at opstarte indsatsen. Derudover er der forskellige individuelle kommunale forhold, som gør, at der kan være variationer i de fremlagte resultater.

3.1.3 Generelle forbehold

Omkostningsvurderinger skal læses med visse forbehold. Først og fremmest skal det bemærkes, at flere kommuner under interviewene gjorde os opmærksomme på, at det var en svær opgave, vi stillede dem, når vi bad om deres estimater på ressourceforbruget omkring indsatsen. Nogle interviewpersoner gav direkte udtryk for, at de ikke havde overblik over, hvor mange timer de brugte, og at det var meget forskelligt fra periode til periode. De fagprofessionelles fastsættelse af aktiviteter i og omkring klasseforløbene har generelt været udfordrende at afgrænse fra andre dagligdagsaktiviteter på skolerne. Samtidig er der også et tidslighedsaspekt i dataindsamlingen, da aktiviteter, som der blev spurgt ind til, for nogle interviewpersoner lå mange måneder tilbage, mens det for andre var mere present.

3.1.4 Opgørelse af ressourceforbrug og driftsomkostninger

Antal forløb

De forskellige kommuner har igennem modningsperioden afholdt et varierende antal klasse- og forældregruppeforløb. Nogle kommuner har haft forløb kørende på flere forskellige skoler, mens andre har kørt flere forløb på samme skole. Nogle kommuner har haft forløb kørende på hele årgange på en gang. Antallet af klasse- og forældreforløb, som kommunerne var igennem i perioden, varierede altså både fra kommune til kommune og hen over tid. Der blev både op- og nedskaleret på antallet af forløb og på størrelsen af forældreforløbene.

Timeforbrug

Flere interviewpersoner understregede, at timeantallet ikke har ændret sig markant i løbet af udviklingsprojektet, mens anvendelsen af timerne derimod har udviklet sig over tid. Til at starte med blev flere af timerne brugt på planlægning og koordinering, hvor timerne senere i højere grad kunne blive brugt i selve klasse- og forældregruppeforløbene og på opfølgning på de punkter, der blev arbejdet med i klasserne.

Lønninger og rollefordelinger

Den største del af omkostninger udgøres af ressourcer forbundet til medarbejdernes tidsforbrug, herunder særligt medarbejdere, som har fungeret som ressourcevejledere og/eller gruppeledere, som medarbejdere, der har været projektledere og faglige rådgivere. I nogle kommuner har den samme person fungeret som både ressourcevejleder og gruppeleder, hvorved denne person har haft tæt kendskab til både børn, forældre og klasseteam. Andre har fordelt disse rollerne ud på flere personer.

Kernemedarbejderne fra kommunen er typisk en del af PPR-teamet og har baggrunde som psykologer, socialrådgivere, pædagoger og pædagogiske konsulenter. De fleste har en relativt høj anciennitet og erfaring med at arbejde med understøttende tiltag. Nogle kommuner bruger medarbejdere (lærere) på skolerne som ressourcevejledere.

De medarbejdere, som har indgået i klasseteamarbejdet, har anvendt ressourcer, som allerede har ligget som en del af deres funktion på skolen (fx lærer eller pædagog). Vi har alligevel valgt at beskrive ressourceforbruget for disse medarbejdere, da de udgør en central del i indsatsen.

Selvom vi har oplysninger om de reelle lønninger for hver medarbejder, vurderer vi, at det er mest relevant at benytte enhedspriserne fra Socialstyrelsens omkostningsmodel. Vi har valgt denne løsning, da lønningerne varierer både på tværs af kommuner og afhængigt af den enkelte medarbejders anciennitet. For at medregne omkostninger forbundet med medarbejderressourcer, som ikke omfatter lønninger, har VIVE inkluderet et overhead på 20 %, som anbefalet af Socialstyrelsen (2021). I omkostningsvurderingen anvendes prisåret 2024.

Omkostninger til kompetenceudvikling

Omkostninger til kompetenceudvikling er knyttet til "efteruddannelsesprogrammet", som blev udbudt af UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvor de faglige rådgivere, gruppelederne og ressourcerådgivere løbende modtog undervisning og sparring. Tabel 3.1 viser en oversigt de planlagte kompetenceudviklingsaktiviteter i perioden.

Tabel 3.1 Oversigt over kompetenceudvikling i perioden

	Faglige rådgivere	Ressourcevejledere	Gruppeledere	Hele skolen
Rul 1	4 x læringsdage 3 x supervision	3 x læringsdage 3 x supervision	3 x læringsdage 3 x supervision	Temadag
Rul 2	2 x læringsdage 3 x supervision	1 x læringsdage 3 x supervision	1 x læringsdage 3 x supervision	
Rul 3	4 x læringsdage 3 x supervision	3 x læringsdage netværksmøder	3 x læringsdage netværksmøder	Temadag for nye skoler
Rul 4	1 x læringsdage supervision/net- værksmøder	1 x læringsdage netværksmøder	1 x læringsdage netværksmøder	

Som det fremgår af Tabel 3.1, blev der afholdt i alt 11 læringsdage over udviklingsprojektperioden. Indholdet for 8 af læringsdagene var rettet mod både de faglige rådgivere, gruppelederne og ressourcevejlederne, mens 3 af læringsdagene alene var rettet mod de faglige rådgivere. Alt efter rollefordelingen i kommunerne var der 1-3 medarbejdere med på hver læringsdag. Hver læringsdag havde et pensum, der svarede til ca. 1 times forberedelse. Derudover var der hjemmeopgaver (kaldt sporarbejde) mellem flere af læringsdagene, som også krævede forberedelsestid (også ca. 1 time). Alt efter distance fra kommunerne til UCL skal der også tillægges en transporttid. Desuden har ressourcevejledere og gruppeledere løbende modtaget supervision af UCL. Nogle kommuner har derudover investeret i andet uddannelse, som fx diamantforløb.

Ud over dette blev der afholdt årlige tværkommunale udviklingsgruppemøder, hvor 1-3 personer fra hver kommune deltog. Disse møder er ikke medregnet, da de ikke vil være en del af interventionen for en ny kommune.

Basisalternativer

Kommunerne blev spurgt ind til, hvad de ville have tilbudt elever og forældre, kaldt basisalternativet, hvis de ikke havde fået klasse- og forældreforløbene. Vi spurgte ind til basisalternativet og dets omkostninger for at estimere de sparede udgifter ved indsatsen.

Nogle kommuner beskrev nogle lignede, men "skrabede" udgaver af indsatsen, som de havde gjort brug tidligere. Det kunne fx være ét enkelt klasseforløb ledet af to fagprofessionelle, hvor der blev arbejdet med lignende elementer som i nærværende indsats. Dette basisalternativ benævnes senere "basisalternativ 1".

Timeestimatet for et sådant forløb svarer til ca. 2 timers arbejde for to PPR-medarbejdere, ofte psykologer, svarende til en pris på ca. 1.700 kr.[3]

Et andet basisalternativ, som flere kommuner beskrev, omfattede et forløb, der er knyttet til ét enkelt barn med henblik på udredning og støtte. Forløbet blev udført af en PPR-psykolog en halv dag om ugen i en periode fra 3 måneder til 1 år, svarende til en pris fra ca. 18.800 kr. ("basisalternativ 2") til 31.200 kr. ("basisalternativ 3").

Omkostninger til lærerteamet

Vi har medtaget ressourceforbruget for lærerne i klasseteamet, da de spiller en vigtig rolle i implementeringen af indsatsen. Dog skal det bemærkes, at lærertemaet ikke (nødvendigvis) bruger flere ressourcer/timer under indsatsen, men at deres prioritering af timer må ændres. De har ikke fået ekstra tid til at arbejde med indsatsen. I interviewene bliver det nævnt, at lærerne er nødsaget til at bruge færre timer på fx engelsk og matematik, og at der generelt er 'gået mange timers undervisning til indsatsen. Derudover har lærerne måttet omlægge deres timer for at kunne være til stede samtidigt. Ifølge interviewene betyder det dog ikke nødvendigvis, at eleverne ikke har fået den faglige undervisning, som de skal have: Prioriteringen af indsatsen har gjort, at det har været nemmere at undervise i det faglige indhold på et senere tidspunkt.

Samlede omkostninger

Tabel 3.2 og Tabel 3.3 viser aktiviteter og det tilhørende estimerede timeforbrug for hhv. et klasseforløb og et forældreforløb. Tabellerne viser timeforbruget (og prisen) for hhv. én ressourcevejleder og én klasselærer i et klasseforløb og én gruppevejleder i et forældregruppeforløb.

Tabel 3.4 viser den samlede estimerede pris for et klasse- og forældreforløb, når man tager højde for de tre beskrevne basisalternativer.

Som det fremgår af Tabel 3.2 er det samlede estimerede timeforbrug for ressourcevejlederne 78,5 timer, svarende til en omkostning på 34.000 kr. For klasselærere estimeres et samlet timeforbrug på 39 timer, svarende til 14.000 kr. Det samlede ressourceforbrug afspejler både planlægnings- og forberedelsestid, mødeaktiviteter samt den direkte tid anvendt i klasseforløbene.

Som det fremgår af Tabel 3.3, er det samlede estimerede timeforbrug for gruppevejlederne 61,5 timer, svarende til en omkostning på 21.000 kr. For klasselærere estimeres et samlet timeforbrug på 39 timer, svarende til 14.000 kr.

[3] Timeløn for en psykolog i kommen jf. Socialstyrelsens omkostningsmodel: 422 kr.

Som det fremgår af Tabel 3.4, er den estimerede omkostning for ét fuldt klasse- og forældreforløb 70.000 kr. Alt efter hvilket basisalternativ der tages udgangspunkt i, reduceres nettomerudgiften til forløbet til mellem 39.000 kr. og 69.000 kr.

Tabel 3.2 Aktiviteter og estimerede forbrug for et klasseforløb

Aktivitet	Estimeret timeforbrug	Estimeret pris^
	Ressourcevejleder	
Fælles sparring	1 time hver anden uge = 10 timer	4.300 kr.
Kortlægningsmøder med skoleteams	1,5 time	600 kr.
Teammøder på skoler	3 timer	1.300 kr.
Forberedelse til møder med klasseteams og afdelingsledelse	10 timer	4.300 kr.
Kortlægningsaktiviteter i klassen	5 timer	2.200 kr.
Forældremøder	4 timer	1.700 kr.
Forberedelse til klasseforløbsaktiviteter med børnene	1,5 time om ugen i 10 uger = 15 timer	6.500 kr.
Aktiviteter i klasseforløbene med børnene	3 timer om ugen i 10 uger = 30 timer	13.000 kr.
Samlet	**78,5 timer**	**34.000 kr. ^^**
	Klasselærer	
Møder med klassens forældre	4 timer	1.580 kr.
Andre møder	5 timer	1.975 kr.
Forberedelse til klasseforløb	45 minutter om ugen i 10 uger = 7,5 timer	2.963 kr.
Aktiviteter direkte med børnene	Ca. 3 lektioner (45 min.) om ugen i 10 uger = 22,5 timer	8.887 kr
Samlet	**39 timer**	**14.000 kr. ^^**

Note: ^ Timelønnen er sat til 433 kr. (svarende til en pædagogisk konsulent i kommunen) for en ressourcevejleder og 395 kr. (svarende til en lærer i kommunen) for en klasselærer, jf. Socialstyrelsens omkostningsmodel. Lønningerne er afrundet til nærmeste 1.000.
^^ De samlede lønninger er afrundet til nærmeste 1.000.

Kilde: VIVE.

Tabel 3.3 Aktiviteter og estimerede forbrug for et forældreforløb

Aktivitet	Estimeret timeforbrug	Estimeret pris^
	Gruppevejledere	
Fælles faglig sparring	1 time hver anden uge i 8 uger = 8 timer	2.800 kr.
Kortlægningsmøder med skoleteams	1,5 time	500 kr.
Teammøder på skoler	3 timer *	1.000 kr.
Forældremøder	4 timer *	1.400 kr.
Forældrekontakt (rekruttering)	10 timer	3.500 kr.
Forberedelse af forældregruppesessionernes indhold	3 timer	1.000 kr.
Praktisk forberedelse inden forældregruppesessioner	1,5 time om ugen i 8 uger = 12 timer	4.200 kr.
Forældregruppesessioner	2,5 time om ugen i 8 uger = 20 timer	6.900 kr.
Samlet	**61,5 timer**	**21.000 ^^**

Note: ^ Timelønnen er sat til 346 kr. (svarende til en socialrådgiver i kommunen) for en ressourcevejleder. Lønningerne er afrundet til nærmeste 1.000.
^^ De samlede lønninger afrundet til nærmeste 1.000.

Kilde: VIVE.

Tabel 3.4 Bud på samlet pris for indsatsen

Priselementer	Pris
Ét klasse- og ét forældreforløb	70.000 kr.
- Fratrukket basisalternativ 1	**68.000 kr. ^**
- Fratrukket basisalternativ 2	**51.000 kr. ^**
- Fratrukket basisalternativ 3	**39.000 kr. ^**

Note: ^ Beløbene er afrundet til nærmeste 1.000.

Kilde: VIVE.

3.1.5 Opsamling: omkostningsvurdering

Det samlede estimerede ressourceforbrug for at gennemføre indsatsen med ét klasseforløb og ét forældreforløb ligger altså på omkring 70.000 kr., hvor størstedelen af omkostningerne knytter sig til medarbejdernes tidsforbrug. Timeforbruget er især koncentreret om planlægning, møder og selve gennemførelsen af aktiviteterne i klassen og i forældregrupperne. Når indsatsens omkostninger betragtes med øje for

de forskellige basisalternativer – som kommunerne ellers kunne vælge at anvende – viser analysen, at nettomerudgiften ved at implementere den nye indsats kan reduceres væsentligt, til ca. 39.000 kr., hvis man sammenligner med det mest omfattende basisalternativ.

Det er væsentligt at være opmærksom på, at det har været vanskeligt for kommunerne at opgøre præcist, hvor meget tid og hvor mange ressourcer der bruges. Derfor skal omkostningstallene læses med visse forbehold, men de giver alligevel et godt billede af de relative omkostninger og ressourcebehov.

3.2 Efterspørgselsvurdering

Opsummering af afsnit

Der blev givet udtryk for tydelig interesse for indsatsen. Særligt blev det helhedsorienterede blik og bæredygtige sigte samt forældreinvolveringen fremhævet som relevante elementer. Der blev peget på store potentialer – men også på organisatoriske og økonomiske barrierer, som skal adresseres, hvis modellen skal have fodfæste i praksis.

I forbindelse med afslutningen af modningsprojektet har Social- og Boligstyrelsen sammen med VIVE afholdt en online efterspørgselsworkshop med tre kommuner. I alt var der seks deltagere, heraf fire fra én af kommunerne samt en deltager fra hver af de to andre kommuner. Deltagerne havde forskellige fagligheder, heriblandt specialpædagogiske vejledere, forskellige typer konsulenter samt psykologer.

På workshoppen blev kommunerne præsenteret for indsatsen samt de foreløbige resultater fra evalueringen. Herefter var der en åben drøftelse med udgangspunkt i en række spørgsmål, som tog udgangspunkt i tre temaer, nemlig deltagernes faglige, organisatoriske og økonomiske interesser for indsatsen (se boks 3.1). Der var generelt stor interesse for og nysgerrighed omkring indsatsen, men også en række væsentlige overvejelser og kritiske refleksioner.

I det følgende opridser vi pointerne fra workshoppen med udgangspunkt i de tre temaer.

Boks 3.1 Spørgsmål til efterspørgselsworkshop

Hvad har fagligt set interesse for jer?

- Hvilke faglige perspektiver i indsatsen er interessante set fra jeres position?
- Er det interessant og efterspurgt hos jer?
- Hvad hæfter I jer særligt ved omkring modellen og de forskellige forløb?
- Hvad synes I er det væsentligste ved indsatsen?
- Hvad har I evt. allerede i gang af indsatser i forhold til inklusion/trivselsfremmende arbejde på jeres skoler?

Hvad har organisatorisk set interesse for jer?

- Er der noget omkring organiseringen, som I hæfter jer ved?
- I lyset af de organisatoriske forudsætninger omkring de to forløb, ville forløbene være interessante/relevante hos jer?
- Hvad gør I jer af tanker omkring organiseringen på tværs af skole- og socialområdet?

  Hvilke tanker gør I jer omkring målgruppen?

Har indsatsen økonomisk set interesse for jer?

- Vurderer I de estimerede omkostninger forbundet med indsatsforløbene som rimelige?
- Hvis man som kommune ønsker at gå i gang med en sådan indsats, hvordan ville I så gribe det an i forhold til ressourcedækning til fx gruppeledere (forældregrupper) samt ressourcevejledertimer og supervision mv.?

3.2.1 Faglig interesse

Det faglige indhold i indsatsen blev generelt mødt med stor interesse, selvom flere kommuner også nævnte, at de brugte lignende tilgange i deres daglige arbejde, herunder klasse- og forældreforløb, hvor de inkorporerer fx "bombekursus" og "Invest in Play".

Særligt forældregruppeforløbene vakte nysgerrighed, og der var generel opbakning til idéen om at arbejde systematisk med forældresamarbejdet. Flere kommuner var optagede af, hvordan man i praksis får etableret velfungerende og inkluderende grupper – især når deltagelsen er frivillig. En bekymring, der blev nævnt, var, om de

forældre, der kunne have størst gavn af indsatsen, faktisk ville melde sig. Erfaringen fra deltagerkommunerne omkring åbne grupper, hvor også "de rigtige" forældre deltog og blev i forløbet, blev derfor drøftet.

Det blev fremhævet, at modellen taler direkte ind i ønsket om at arbejde helhedsorienteret og bæredygtigt – både fagligt og organisatorisk. Det blev blandt andet understreget, at det giver mening at gå fra et snævert individfokus til i højere grad at inddrage hele konteksten omkring barnet – både gennem klasse- og forældrefællesskabet. Flere deltagere pegede desuden på det positive i, at modellen både er formativ og summativ, hvilket giver mulighed for lokal tilpasning og forankring.

3.2.2 Organisatorisk interesse

Organisatorisk blev indsatsen oplevet som relevant, men også som krævende. Flere deltagere var bekymrede for de organisatoriske forudsætninger, herunder det tætte og systematiske samarbejde mellem PPR og familieafdelingen – en organisering, som i praksis ikke nødvendigvis er til stede i deres kommune. Det blev fremhævet, at samarbejdet mellem skole- og socialområde ofte er præget af en traditionel opdeling, hvor fx PPR tager sig af det, der foregår i skoletiden, og familieafdelingen af alt uden for skoletiden. Det kan gøre det svært at finde én aktør, som naturligt kan tage ejerskab og koordinering.

En konkret organisatorisk udfordring, der blev fremhævet, er manglen på fremskudte medarbejdere, hvilket i nogle kommuner ikke er en del af den nuværende organisering.

Alligevel blev der peget på muligheder i modellen. Flere fremhævede det som positivt, at den er formbar og kan tilpasses lokale forhold. Samtidig blev det understreget, at der er behov for systematik og struktur – mange har allerede flere brikker på plads, men mangler et samlet overblik og en sammenhængende ramme. Indsatsen kunne derfor opleves som en metode til netop at skabe overblik og sammenhæng i eksisterende praksis.

3.2.3 Økonomiske overvejelser

Der var en vis variation i vurderingen af de økonomiske aspekter. Nogle deltagere pegede på, at indsatsen fremstår omkostningstung, særligt når det gælder ressourcetimer, supervision og de tværfaglige elementer. Samtidig var der en udbredt erkendelse af, at når problemerne i en klasse eller omkring et barn bliver alvorlige nok, så er man som kommune villig til at investere – hvis løsningen virker.

I den forbindelse blev det bemærket, at indsatsen kan være svær at "sælge", fordi effekterne er ikke er tydelige, samtidig med at evalueringen ikke indeholder mere langsigtede effektmål. Flere efterlyste derfor økonomiske beregninger eller cost-benefit-analyser, der kan vise, hvordan en tidlig indsats kan være ressourcebesparende i det lange løb – fx ved at reducere skolefravær eller behov for tungere indsatser senere.

Det blev desuden bemærket, at nogle kommuner allerede har betydelige forebyggende ressourcer i spil. For disse kommuner handler det mindre om at finde nye penge og mere om at prioritere og organisere de eksisterende ressourcer klogt.

3.2.4 Sammenfatning

Sammenfattende viste deltagerne på workshoppen en tydelig interesse for indsatsen. Særligt det helhedsorienterede perspektiv og det bæredygtige sigte samt forældreinvolveringen blev fremhævet som vigtige elementer. Der blev peget på store potentialer – men også på organisatoriske og økonomiske barrierer, som skal adresseres, hvis modellen skal have fodfæste i praksis.

De kommuner, der deltog i workshoppen, oplevede modellen som meningsfuld og ambitiøs, men der er behov for tydeliggørelse af de konkrete gevinster og økonomiske argumenter, hvis den skal kunne implementeres bredt i kommunerne.

4 Betydningen af indsatsen for børn, forældre og fagpersoner

Hensigten med udviklingsprojektet har været at udvikle og modne en indsats, der kan forebygge mistrivsel og hjælpe børn i mistrivsel, hvor mistrivslen kommer til udtryk som verbal eller fysisk udadreagerende adfærd. Dette formål, om at forebygge mistrivsel, der kommer til udtryk som udadreagerende adfærd, og styrke trivslen hos børn ønskes opnået gennem a) at styrke trivslen i hele klassefællesskabet, b) styrke fagprofessionelles oplevelser af at være kompetente til at håndtere trivselsproblematikker og c) styrke forståelsen for bagvedliggende mekanismer hos forældregruppen.

I dette kapitel ser vi nærmere på evalueringsresultater, der kan pege i retning af, om formålene med udviklingsprojektet indfries, om der er indikationer på indfrielse af formålene, og eventuelt i hvilken udstrækning og for hvem der opnås udbytte af udviklingsprojektets forløb. Det er væsentligt i sammenhæng med vurdering af udbytte at bemærke, at der har været tale om et udviklings- og modningsprojekt, frem for en færdigudviklet indsats, der er blevet afprøvet. Det betyder, at indsatsen over udviklingsperioden har været løbende tilrettet og justeret, hvad angår organiseringen og konkret indhold, samt at forløbene lokalt på de medvirkende skoler har set en anelse forskellige ud (der henvises også til rapportens Kapitel 2 om implementering). Dermed har det samlede udviklingsprojekt haft til formål både at *udvikle og modne* en helhedsorienteret model for styrket samarbejde om inklusion i skolen, og samtidig har ønsket været at *styrke trivslen og fællesskabet* og dermed at opnå et positivt og mærkbart udbytte af indsatsen.

I de følgende afsnit præsenteres resultater fra de løbende spørgeskemabesvarelser, der er indhentet i evalueringen, samt perspektiver fra evalueringens kvalitative interviews, som viser, hvordan, hvornår, og under hvilke omstændigheder udviklingsprojektets forløb i hhv. klasser og med forældregrupper har haft betydning for de deltagende børn, fagpersoner og forældre. Perspektiverne relaterer sig til modellens kerneelementer (se Kapitel 1.2, hvor disse præsenteres), det vil sige det mulige udbytte af at arbejde med anerkendelse og motivation, ligeværdigt skole-hjem-samarbejde, fællesskabende pædagogik og didaktik mv. Perspektiver fra børn, forældre og fagpersoner præsenteres samlet under en række hovedbudskaber, som har vist sig med evalueringen og fx handler om udbytte i relation til skole-hjem-samarbejdet, styrket refleksiv praksis hos fagpersoner, forældres forståelse omkring og muligheder for at understøtte børns svære følelser hjemme. Slutteligt samler kapitlet op på de væsentligste hovedbudskaber, hvad angår udbyttet hos børn, klasser, fagpersoner og forældre, af at have arbejdet med udviklingsprojektets forløb.

4.1 Variationer i oplevet udbytte

Opsummering af afsnit

Samlet set peger resultaterne ikke på væsentlige positive ændringer som følge af indsatsen, men der ses betydelig variation i udbyttet blandt elever, forældre og fagpersoner, fra meget positive oplevelser til begrænset eller intet udbytte.

Et formål med indsatsen er at udvikle inkluderende læringsfællesskaber, hvor alle børn udvikler sig og trives bedst muligt. Dette gennem oplevelsen af at være aktive og ligeværdige deltagere i klassefællesskabet, ved at være medskabere af fællesskabet og ved at opleve sig anerkendende mødt.

De samlede resultater, som præsenteres i de følgende afsnit, viser dog ikke en entydig tendens til, at indsatsen har medført væsentlige positive ændringer. Tværtimod ses en betydelig variation i, hvordan indsatsen opleves blandt de involverede. Forældre, fagpersoner og elever beskriver forskellige grader af udbytte af indsatsen og de tilhørende øvelser og aktiviteter.

For at illustrere denne variation fokuserer de kommende afsnit særligt på de positive erfaringer, som fremgår af den kvalitative dataindsamling, samtidig med at den generelle tendens til begrænsede eller udeblevne ændringer tydeliggøres gennem kvantitative resultater. Samlet set spænder udbyttet bredt, fra ingen eller meget begrænset udbytte til markant positive oplevelser. Som en forælder udtrykker det, er nogle elever *"virkelig blomstret op"*.

Både fagpersoner, der har arbejdet med klassen og eleverne, samt forældre og børnene selv, forklarer, at nogle har *"rykket sig meget"*, og det følges af en forklaring om, at eleven eksempelvis er blevet mere glad, udadvendt og interagerer mere med de andre elever i klassen. Fagpersoner, som har deltaget i udviklingsarbejdet, forklarer også, at andre elever har "*... svært ved at skulle forholde sig til følelser"* eller *"har været mindre engageret"* i de øvelser, klasseforløbet har budt på, og i arbejdet med indsatsens forskellige dele.

På samme måde er der forskel på, hvor meget børnene selv oplever at have fået ud af indsatsens forskellige øvelser og aktiviteter. Nogle børn svarer *"næ ik' rigtigt"*, når de bliver spurgt, om de fx oplever, at klassen har det bedre sammen nu, end før de lavede øvelser i klasseforløbet, eller når de spørges, om de fik noget ud af øvelser og aktiviteter i forløbet. Ligeledes når de spørges til, om deres lærere evt. er blevet bedre til at lytte til dem og lade eleverne være med til at bestemme nogle ting selv, i skolen. Omvendt er der også børn, som forklarer, at de synes klassen *"er blevet lidt bedre"* eller endda en del bedre og kæder det sammen med, at de har haft et forløb med nogle bestemte lege, øvelser og aktiviteter sammen. Som en lærer forklarer, så er det hendes indtryk, at *"nogle af børnene i klassen har været mere modtagelige end*

andre for at lære af forløbet, ligesom det sikkert også er tilfældet for os voksne". Tilsvarende viser den samlede evaluering, at der kan være forskel på oplevet udbytte af forløbene, for både fagpersoner i klasseteams, som har arbejdet med klasseforløbet, og blandt forældre, der har deltaget i forældregruppeforløb. De følgende afsnit giver mere indgående indblik i udbyttet og variationerne heri, hvad angår konkrete mål med det samlede forløb.

4.2 Klassens sprog for og håndtering af følelser

Opsummering af afsnit

Indsatsen har givet et fælles sprog for følelser, men eleverne oplever, at udbyttet varierer meget: Nogle føler sig hjulpet, mens andre oplever ubehag eller ingen effekt, og der ses samlet ingen klar udvikling i spørgeskema-målingerne.

I klasseforløbene har der været arbejdet med at skabe åbenhed og gensidig forståelse mellem elever indbyrdes og mellem lærere og elever, om hvordan følelser kan se ud og komme til udtryk. Og der har været arbejdet med de sociale ordener og hierarkier i klassen samt de moralske normer for gensidighed og opførsel. Arbejdet med følelser, hvordan de kan se ud og komme til udtryk, hvordan man kan understøtte, når nogen er i affekt og følelsesmæssigt reagerer, samt hvordan vi gennem sprog og gensidighed kan hjælpe hinanden med at håndtere følelser, har været meget tydeligt i udviklingsprojektets forløb.

Flere lærere, ressourcevejledere og forældre forklarer, at klasseforløbet har givet dem selv og klassen et sprog for de følelser, der kan opstå indeni, og en fælles forståelse af, hvordan følelser kan komme til udtryk og til dels håndteres. Nogle lærere forklarer, at de har fået bedre øje på, hvordan de eksempelvis kan tale med elever som *"bobler over"* af følelser, om deres følelser og håndtering heraf. Der er ligeledes en tendens til, at lærerne efter forløbet oplever at have mere positiv end negativ kontakt med børnene i klassen (Tabel 4.1), samt at de i højere grad efter forløbet oplever, at alle børnene har nogen i klasseteamet, som de går til, hvis de er vrede, kede af det eller går med andre svære følelser (Tabel 4.1). Der lader dog ikke til være en observerbar væsentlig positiv udvikling i den *i)* tid lærerne bruger på at tale med børnene om, hvad de interesserer sig for, *ii)* hvorvidt klasseteamet er opmærksomme på og spørger ind til børnene, hvis de er vrede, kede af det eller går med andre svære følelser, og *iii)* hvorvidt læreren inddrager børnene og lytter til deres perspektiv, hvis noget er svært for dem derhjemme eller i skolen (Tabel 4.1). Fælles for disse besvarelser er dog, at lærerne allerede før indsatsen havde en oplevelse af at have godt greb om disse pædagogiske og didaktiske elementer.

Lærere og pædagoger fra klasseteams udtrykker også en bevidsthed om, at det for nogle elever har været lettere end andre at forholde sig til arbejdet med følelser, hvilket børnene selv tillige giver udtryk for. I et eller andet omfang vurderer nogle fagpersoner dog, at flere af eleverne har fået idéer om, *"hvordan de kan handle på egne eller andres følelser"*, som det forklares.

Tabel 4.1 Fællesskabende pædagogik og didaktik, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg bruger tid på at tale med børnene om, hvad de interesserer sig for	5	7.000	4	7.500	0.500
		(0.447)		(0.866)	
I den seneste uge har jeg haft mere positiv end negativ kontakt med alle børnene	5	7.200	4	6.000	-1.200
		(0.663)		(0.816)	
Jeg føler mig i stand til at hjælpe og støtte børnene i svære situationer, specielt situationer med udadreagerende adfærd	5	6.800	4	7.000	0.200
		(0.583)		(1.000)	
Jeg oplever, at alle børnene har nogen i klasseteamet, som de går til, hvis de er vrede, kede af det eller går med andre svære følelser	5	6.400	4	7.500	1.100
		(0.812)		(1.500)	
Jeg eller andre i klasseteamet er opmærksomme på og spørger ind til børnene, hvis de er vrede, kede af det eller går med andre svære følelser	5	7.800	4	8.000	0.200
		(0.374)		(1.000)	
Jeg inddrager børnene og lytter til deres perspektiv hvis noget er svært for dem derhjemme eller i skolen	5	8.000	4	8.000	0.000
		(0.316)		(0.707)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

"Det der med, at vi skal finde ud af, hvordan vi bliver sure, det synes jeg ikke er sjovt", forklarer en elev, hvilket et andet barn også giver udtryk for ved at fortælle, at *"... mig og Caroline kan ikke lide øvelsen med vredesbilleder, overhovedet. Vi bliver faktisk virkelig sure og kede af det på samme tid"*. Eleven forklarer, hvordan han bliver rasende og ked af det indeni, når de skal snakke om de svære følelser, og bakkes op af en anden elev, som synes det har været "dårligt", fordi hun har *"for mange følelser, fordi hun ikke ser sin far mere"*. *"Jeg begynder at trække vejret hurtigere"*, fortæller pigen og uddyber, at det eneste, der har været sjovt, har været legene, som ikke handler om følelser. Også et andet barn, i et andet interview, fortæller at *"det stresser mig"*, det med følelserne og snakken omkring det i klassen. At eleverne kan opleve det udfordrende at arbejde med følelser, og dermed forholde sig til egne følelser, er ikke ensbetydende med, at det ikke skal gøres, eller at der ikke er et udbytte af arbejdet. Men det er naturligvis en balance, der skal afvejes, og som flere

fagpersoner også er bevidste om, i forhold til at det samtidig ikke skal skabe unødig uro, tristhed eller arousal hos elever.

Omvendt er der også børn, som tilkendegiver, at det kan være hårdt at tale om følelser, men samtidig giver udtryk for, at "*... det faktisk også hjælper mig lidt, når vi har talt om følelser, med at jeg ikke slår så meget derhjemme, som jeg har gjort"*. Et andet barn i samme interview forklarer omvendt, at *"jeg er blevet mere vred og irriteret derhjemme efter det her forløb"*, og kobler det sammen med, at det skyldes snakken om følelser. Andre elever fortæller mere upåvirkede om deres oplevelser med, at de har talt om forskellige følelser, og hvordan de kan se ud. En pige fortæller eksempelvis:

> *Vi har fået taget sådan nogle billeder, som hænger på væggen. Så kan man vide, hvis jeg bliver sur, så bliver jeg sådan her. Altså sådan som man har fundet et billede, fx var der en skildpadde, der lukkede sig sammen, så man har det sådan, når man bliver sur… så kan man vælge skildpadden, hvis man bare lukker sig inde, så kan de andre se, hvordan man bliver, når man er vred, og hvordan de kan hjælpe …*

Citatet kan ses som et eksempel på, at eleven her kan identificere sig med de snakke, de har i klassen om følelser, og kan sætte ord på den type følelser, som billederne, de har arbejdet med, beskriver. Mere indirekte viser nogle af børnene eksempler på, hvordan de er blevet mere opmærksomme på egne og andres følelser og håndteringen heraf, ved at forklare i interview, at *"… man tænker lidt mere over, hvad man siger, før man siger det, og sådan hov, det skulle jeg nok ikke have sagt, så siger man også undskyld igen"*. Et andet barn i et andet interview forklarer, at man *"lader dem være",* hvis nogen er vrede, men barnet er ikke sikker på, om det er en læring eller erfaring, der har at gøre med, at de har talt om det i klasseforløbet. En tredje elev, i et andet interview, forklarer, at de med klasseforløbet er blevet *"bedre til at holde sammen"*, hvortil en anden elev i samme interview uddyber, at *"hvis nogen er kede af det, så hjælper vi hinanden"*. Når eleverne bliver spurgt, om det er som følge af klasseforløbet, at de er blevet bedre til at hjælpe hinanden og holde sammen (hvor spørgsmålet er formuleret med børnenes egne vendinger), er der imidlertid blandede meninger om det, om de "altid har været sådan", eller om det er noget "nyt". Det er med andre ord vanskeligt for eleverne direkte at koble deres beskrivelser og udsagn til, om der er relation mellem klasseforløbet og den læring eller observation, de beretter om. Adspurgt, om børnene har gjort brug af fx "giraf- og ulvesprog", om de har tænkt over det i eksempelvis frikvarterer, svarer nogle af børnene, at det har de ikke. Det er dog uvist, om børnene mere indirekte har lært af, og gør brug af, at anvende hensynsfuldt sprog iblandt hinanden.

Elevernes spørgeskemabesvarelser bekræfter denne tendens, således at den samlede faktor for fællesskabende pædagogik og didaktik, baseret på spørgsmålene i Tabel 4.2, peger på ingen statistisk signifikant udvikling fra før forløbet til efter

forløbet (en faktor repræsenterer et mønster i data, hvor faktoren samler de fælles træk på tværs af spørgsmålene og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension). Dette gælder ikke alene for den samlede faktor, men også for hvert af de underliggende spørgsmål. Der er eksempelvis ingen positiv udvikling i elevernes oplevelse af, om de voksne på skolen spørger til, hvordan de har det, eller om eleverne oplever, at de voksne på skolen forstår dem. Denne tendens går igen i oplevelserne hos de forældre, der deltog i gruppeforløb. Der er således ingen klar samlet udvikling i forældrenes oplevelser af, hvorvidt klasseteamet hjælper deres børn med at håndtere svære situationer, eller om skolen fokuserede mere på barnets positive adfærd end den negative adfærd.

Tabel 4.2 Fællesskabende pædagogik og didaktik, elevbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg kan godt lide de voksne på skolen	109	7.385	109	7.156	-0.229
		(0.157)		(0.167)	
De voksne på skolen spørger til, hvordan jeg har det, for eksempel hvordan jeg har det i klassen eller derhjemme	106	5.566	103	5.437	-0.129
		(0.242)		(0.205)	
Hvis jeg er blevet vred eller ked af det, har jeg én eller flere voksne på skolen, som jeg kan gå til for at få det bedre igen	103	6.379	105	6.038	-0.341
		(0.234)		(0.242)	
Jeg oplever, at de voksne på skolen forstår mig. For eksempel, jeg oplever, at de voksne ved, når jeg er ked af det, nervøs, vred, glad eller laver ballade for sjov	102	5.775	103	5.777	0.002
		(0.264)		(0.226)	
Faktor – Fællesskabende pædagogik og didaktik	96	0.481	95	0.340	-0.141
		(0.084)		(0.095)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'. Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de ovenstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.3 Fællesskabende pædagogik og didaktik, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg oplever, at klasseteamet hjælper mit barn med at håndtere svære situationer på skolen	16	7.000	15	7.133	0.133
		(0.303)		(0.435)	
Jeg oplever, at skolen fokuserer mere på mit barns positive adfærd end den negative adfærd	15	6.333	15	6.867	0.533
		(0.549)		(0.542)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.3 Forældres håndtering af barnets følelser

Opsummering af afsnit

Forældregruppeforløbene har givet nogle forældre styrkede redskaber til at forstå og håndtere følelser samt skabe tættere dialog med barnet, men udbyttet varierer, og nogle oplever betydningen som mere indirekte.

Forældregruppeforløb har været en gennemgående del af indsatsen på alle de medvirkende skoler. Som beskrevet i Kapitel 2 om arbejdet med at implementere indsatsen, har det varieret, hvor mange forældre der har deltaget i forældregruppeforløbene. De forældre, som har deltaget i forældregruppeforløb og har delt deres erfaringer i evalueringen, udtrykker blandede tilkendegivelser om, hvilket konkret udbytte de har oplevet ved forløbene. Det udbytte, som flest forældre peger på i evalueringen af forældregruppeforløbene, handler om udbyttet, hvad angår forståelser omkring følelser og følelseshåndtering. Her forklarer en del forældre, at de har fået gavn af forløbet i forhold til deres forældrerolle og muligheden for at støtte deres barn, når fx barnet er i affekt. Der er også omvendt forældre, som tilkendegiver, at de allerede havde en god følelsesmæssig forståelse af barnet, og dermed ikke direkte har "lært noget nyt" om følelseshåndtering. Men gennemgående fortæller flere forældre om at have fået styrkede redskaber til at snakke med deres barn om de følelser, der kan vise sig hos barnet, og til at håndtere barnets følelser.

Et par forældre forklarer, uafhængigt af hinanden, at de med forældregruppeforløbet oplevede, at de blev bedre til at forstå og rumme barnets forskellige følelser og måder at reagere på, og også fik idéer til, hvordan de kan tale med deres barn om følelser. *"Vi er blevet bedre til at spørge ind til hende, og få hende til at åbne lidt mere*

op", forklarer en forælder, og tilsvarende forklarer en anden forælder, i et andet interview, følgende:

> *Jeg er blevet bedre til at finde ud af, om hun har haft en god eller dårlig dag. Vi kunne godt køre hende til ridning, der er 10 kilometer, uden at snakke sammen førhen. Det gør vi sjældent mere. Så der er kommet en dybere relation. Uden at det bare handler om at få flere penge til kantinen.*

En forælder i et andet interview giver et eksempel på at have talt med sit barn om en øvelse, de havde lavet i skolen, om at "*… vælge deres følelser ud fra nogle billeder. Han havde så valgt en regnsky. Det havde jeg ikke regnet med. Så fik vi talt om det, hvor jeg nok før ikke rigtig havde fået at høre om det …"*

Også en anden forælder nævner, at hun selv synes at opleve en forandring som følge af hendes deltagelse i forældregruppeforløbet, i forhold til hendes egne reaktioner. Moren forklarer, at hun er *"bedre til at reagere på en måde, som gør, at mit barn ikke reagerer"*. Uddybende forklarer hun, at hun som forælder reagerer mere hensigtsmæssigt og nedtrapper konflikten gennem sin egen måde at reagere på og derved bedre kan afværge, at der bliver en større konflikt, der skal håndteres.

Denne oplevelse af, at de blev bedre til at forstå og rumme barnets forskellige følelser og måder at reagere på, går også igen i forældrenes spørgeskemabesvarelser, hvor den samlede faktor viser en signifikant positiv udvikling (Tabel 4.4). Denne positive udvikling er særligt båret af en mere positiv tilkendegivelse på spørgsmålet: *"Jeg føler mig i stand til at håndtere konflikter med mit barn"*, men også udviklingen på spørgsmålene: *"Jeg synes, at jeg er god til at snakke med mit barn om følelser, tanker og adfærd"* og: *"Jeg oplever, at konfliktniveauet er alt for højt derhjemme"* trækker i en positiv retning.

Andre forældre oplever lidt mindre direkte at have fået brugbare tilgange til at håndtere deres barns følelsesudbrud. En forælder udtrykker således, at hun mere *"kun mere indirekte har fået nogle værktøjer"*, og de er nok *"ikke så konkrete"*, forklarer hun, men henvisning til, at *"alle konflikter, børn og forældre er forskellige, så der kan ikke peges på et værktøj (…) men jeg har fundet nogle værktøjer selv i kraft af forløbet"*. Forælderen nævner, at *"redskaberne er i forældrene. Det er et spørgsmål om at blive bevidste om, at de er der, og at finde dem frem"*.

Flere af forældrene i evalueringen kæder den tættere kontakt og mere åbne dialog, de kan have med barnet, sammen med øvelsen om "stjernestunder", som mange har arbejdet med som en del af forældregruppeforløbet. Det forklares, at *"det giver noget det her med at være sammen om noget, barnet har valgt"*, og kunne hygge sig eller grine sammen, og bruge tid sammen på fx at spille kort, læse en bog højt, spille fodbold i haven eller køre en tur i det lokale bycenter.

Spørgeskemabesvarelserne viser dog ikke væsentlig udvikling på spørgsmålet *"I den seneste uge har jeg lavet noget sammen med mit barn, for eksempel en fællesaktivitet"* (Tabel 4.4) Mange har allerede før forældregruppeforløbet brugt tid med deres barn på forskellige aktiviteter (Tabel 4.4), men det med at sætte det lidt mere i system og give det vægt har for flere været værdifuldt.

Endelig er der også forældre, som tilkendegiver, at de *"personligt har lært en masse ved at være på kurset"*, og anvender vendinger som *"at have fået nogle åbenbaringer"* om eksempelvis egne reaktioner ved forskellige følelser.

Tabel 4.4 Forældres håndtering af barnets følelser, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg synes, at jeg er god til at snakke med mit barn om følelser, tanker og adfærd	16	7.125	16	7.875	0.750
		(0.375)		(0.256)	
I den seneste uge har jeg haft mere positiv end negativ kontakt med mit barn	15	7.667	16	8.000	0.333
		(0.270)		(0.224)	
Jeg føler mig i stand til at håndtere konflikter med mit barn	16	7.000	16	7.875	0.875**
		(0.329)		(0.180)	
Jeg oplever, at konfliktniveauet er alt for højt derhjemme (reverse coded)	16	5.938	16	6.750	0.812
		(0.487)		(0.479)	
I den seneste uge har jeg lavet noget sammen med mit barn, for eksempel en fællesaktivitet	15	7.733	16	8.125	0.392
		(0.345)		(0.287)	
Faktor – forældres håndtering af barnets følelser	14	-0.431	16	0.197	0.628*
		(0.290)		(0.217)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig' og 9 er 'helt enig'. Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de ovenstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.4 Nye klassefællesskaber og interaktioner

Opsummering af afsnit

Klasseforløbene har givet enkelte elever og forældre oplevelsen af nye fællesskaber og bedre trivsel, men samlet set viser evalueringen ingen tydelig udvikling, og udbyttet varierer betydeligt.

Det er stor variation hos både elever, forældre og klasseteams i deres oplevelse af, hvordan klasseforløbene har påvirket klassefællesskaber og interaktioner. Nogle lærere og forældre forklarer, at indsatsen har *"givet nye fællesskaber"*, og elever, at *"man snakker med andre end man plejer"*. Modsat beskriver andre elever, at *"det er det samme"* eller svarer, *"det ved jeg ikke"*, eller svarer på spørgsmålet, om klasseforløbet har gjort, at man snakker med flere eller andre i klassen end tidligere: *"nææ, det tror jeg ikke"*. En pige forklarer følgende:

> *Altså, vi taler lidt mere med hinanden, i stedet for at man bare går hen og så stiller man bare … over ved en, og så gør man bare, så står man bare og kigger. Hvis nu man godt vil spørge om et eller andet, og man ikke tør spørge, så er vi blevet lidt bedre til at sige … 'hey vil du ikke med ind i legene?' eller 'vil du ikke godt lege med os?'*

Andre svarer, på spørgsmålet, om de snakker med nogle flere eller andre fra klassen i frikvarterer, end de gjorde før klasseforløbet, eksempelvis følgende: *"Næ, ikke sådan rigtig, fordi altså der er mange, der spiller rundbold, fodbold, og så er der også bare … mange, der går rundt og snakker. Og sådan noget. Så det er lige, hvad man er med til, hvem man er sammen med"*. Flere af eleverne, på tværs af de forskellige klasser, nævner at "tonen er blevet lidt bedre", men også her er oplevelserne blandede. Elevernes spørgeskemabesvarelser viser ingen samlet udvikling i elevernes oplevelse af muligheder for legeaftaler efter skole og muligheden for at få hjælp af klassekammerater, når man eksempelvis er ked af det (Tabel 4.5).

I interviewene med eleverne gives der forskellige bud på, at *"der er kommet lidt færre store konflikter i klassen"*, og *"vi er nok blevet mere trygge ved hinanden"*. Omvendt forklarer andre elever: *"Der er ikke noget, som har ændret sig"*, eller *"vi er blevet mere sure på hinanden"*, og der er yderligere få elever, som nævner, at *"der er kommet endnu mere drama"*. Denne tendens til oplevelser både i positiv og negativ retning er i overensstemmelse med elevernes spørgeskemabesvarelser om udviklingen fra før til efter klasseforløbet (Tabel 4.5), hvor den samlede faktor for elevernes oplevelse af klassefællesskaber og interaktioner ikke viser tegn på en ændring (sidste række i Tabel 4.5). På spørgsmål som: *"De andre i klassen træder tit over mine grænser og gør mig vred, hidsig eller ked af det"* og *"Det er rart at være i skolen. Jeg*

føler mig for eksempel tryg både i klassen og i frikvarteret" er der eksempelvis ingen tegn på, at eleverne oplever en ændring efter forløbet.

Tabel 4.5 Klassefællesskaber og interaktioner, elevbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Når jeg har lyst til at ses eller tale med mine klassekammerater efter skole, så kan jeg altid lave en aftale med dem.	106	6.425	108	6.630	0.205
		(0.218)		(0.206)	
Jeg kan bede mine klassekammerater om hjælp, hvis jeg har brug for det. For eksempel, hvis jeg er ked af det, har det dårligt eller har svært ved en opgave.	106	6.349	107	6.290	-0.059
		(0.219)		(0.198)	
De andre i klassen træder tit over mine grænser og gør mig vred, hidsig eller ked af det (reverse coded).	107	4.215	108	4.130	-0.085
		(0.252)		(0.210)	
Jeg har tit ondt i maven i skolen, eller inden jeg skal i skole (reverse coded).	108	3.731	106	3.396	-0.335
		(0.292)		(0.250)	
Det er rart at være i skolen. Jeg føler mig for eksempel tryg både i klassen og i frikvarteret.	103	3.728	103	3.495	-0.233
		(0.263)		(0.211)	
Faktor – klassefællesskaber og interaktioner.	95	-0.901	100	-0.992	-0.091
		(0.088)		(0.077)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'. Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de ovenstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

I forældreinterviewene udtrykkes samme variation fra, at forældre beretter om: *"... de konflikter, vores dreng tidligere kom hjem og fortalte om, er der ikke på samme måde mere", til omvendt at nævne, at "vi mærker ikke nogen forskel hos hende", eller "vores barn har ikke selv fået noget ud af det, fordi han har svært ved at komme i skole, så han har ikke været med i de timer, hvor forløbet er foregået"*. Også andre forældre udtrykker, at de ikke kan mærke nogen direkte forskel, hvad angår barnets trivsel eller klassetrivslen, men tilføjer samtidig, at det er svært for dem at vurdere, eftersom de ikke er til stede i barnets skoletid. Disse oplevelser går igen i forældrenes besvarelser af spørgeskemaspørgsmål om klassefællesskaber og interaktioner, hvor den samlede faktor ikke viser tegn på en ændring efter forløbet (Tabel 4.6). Der er ligeledes ingen indikation på en ændring i forældrenes oplevelse af barnets inklusion i klassen og konfliktniveauet i klassen (Tabel 4.6).

Tabel 4.6 Klassefællesskaber og interaktioner, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg oplever, at mit barn er inkluderet i klassen	16	6.625	16	7.312	0.688
		(0.531)		(0.506)	
Hvis mit barn taler negativt om de andre børn i klassen, opmuntrer jeg til at se det bedste i klassekammeraterne	15	8.000	14	7.929	-0.071
		(0.276)		(0.322)	
Jeg oplever, at konfliktniveauet er alt for højt i mit barns klasse (reverse coded)	14	4.929	13	5.000	0.071
		(0.633)		(0.670)	
Faktor – klassefællesskaber og interaktioner	13	0.360	12	0.414	0.054
		(0.245)		(0.268)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'. Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de ovenstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Det er selvsagt svært for både børnene og forældre direkte at koble udvikling i klassefællesskabet – i positiv eller negativ retning – til klasseforløbet, som er en del af indsatsen. Som en dreng meget fint forklarer, er eleverne *"... blevet meget anderledes, siden jeg har gået i nulte og første og anden klasse"*. Eleverne bliver løbende ældre, mere modne, nye elever kommer til i klassen og "rokker" ved fællesskabs-konstellationerne, nye lærere kommer til, der sker ændringer på hjemmefronten osv. Alt sammen har indflydelse samtidigt og kan ikke adskilles i denne evaluering fra den betydning, et klasseforløb måtte have.

En forælder forklarer, da hun bliver spurgt, om klasseforløbet og forældregruppeforløbet har fået nogen betydning for hende selv og hendes barn, at *"jeg synes ikke det har gjort det store"*. I tråd hermed forklarer en anden forælder, i et andet interview, at han ikke oplever, *"det har gjort mærkbar forskel"*, mens der omvendt er en anden forælder, som udtrykker, at *"der er ingen tvivl om, at vi har fået en mere harmonisk klasse"*, og samtidig giver udtryk for, at hun også selv som forælder har fået et positivt udbytte og mærker en stor forskel hjemme på hele deres familiedynamik.

4.5 Tillidsfulde lærer-elev-relationer

Opsummering af afsnit

Indsatsen har givet enkelte elever oplevelsen af mere omsorg fra lærerne og styrket nogle læreres redskaber til at håndtere situationer, men der ses ingen samlet ændring i undervisningspraksis eller relationer.

Flere af børnene udtrykker, at "lærerne ikke har ændret sig", eller siger, "det er det samme som før", når de spørges på forskellig vis til deres interaktioner med lærerne. Samtidig er der imidlertid enkelte børn, som giver udtryk for, at de oplever en positiv udvikling i relationen til lærerne, som fx er blevet *"bedre til at spørge, hvordan jeg har det"*, eller som en elev forklarer: *"Lærerne giver lidt flere kram nu, og vil gerne tale med os"*. Et andet barn nævner, om en konkret lærer, at *"hun er blevet bedre til at give kram-mere"*, og forklarer, at hun oplever, der bliver taget mere hensyn til hende som elev, fra lærernes side, fordi hun har stået i en lidt svær familiesituation. Her har lærerne været bedre til at vise hensyn og omsorg, end eleven tidligere har oplevet.

Fagpersoner fra klasseteams giver også i evalueringsinterviewene eksempler på, hvordan de har arbejdet med at opbygge tillidsfulde og positive relationer, blandt andet ved at være synlige for børnene, når, som en lærer her forklarer: *"vi lærere også tjekker ind og siger, det har været en dårlig time for mig i sidste time, så nu er jeg hernede i humørbarometret. Det kan være rart for børnene at se også"*. Læreren forklarer videre, at det også internt i klasseteamet kan være godt, som kollegaer, at skabe den åbenhed og *"se, hvor hinanden er"*. Andre fagpersoner fortæller også om arbejdet med humørbarometret i klassen og understreger, at det ikke er et formål at vise, om *"man lå øverst og nederst – fokus skal hellere være på det positive, de gode fortællinger fra frikvartererne for eksempel"*. En anden fagperson, i samme interview, forklarer, at de øver børnene i at huske også at fortælle, hvad der er gået godt, i fx frikvarterer, så de får opbygget mere positive fortællinger sammen. Klasselærernes besvarelse af spørgeskemaet afslører, at lærerne, der besvarede skemaet efter forløbet, i højere grad oplever at have redskaber til at adressere pludseligt opståede situationer i klassefællesskabet Tabel 4.7. Samtidig tilrettelægger disse lærerne dog ikke i højere grad undervisningen, så klassefællesskabet kunne styrkes eller vedligeholdes efter forløbet, og lærerne oplever heller ikke en ændring i deres evne til at forholde sig konstruktivt og positivt til pludseligt opståede situationer i klassefællesskabet (Tabel 4.7).

Tabel 4.7 Klassefællesskaber og interaktioner, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
I den seneste uge har jeg specifikt tilrettelagt undervisningen, så klassefællesskabet kunne styrkes eller vedligeholdes	4	5.000	4	5.500	0.500
		(0.408)		(1.500)	
Jeg oplever, at jeg har redskaberne til at adressere pludseligt opståede situationer i klassefællesskabet	5	5.600	4	7.500	1.900
		(0.678)		(1.190)	
Jeg synes, at jeg kan forholde mig konstruktivt og positivt til pludseligt opståede situationer i klassefællesskabet	5	6.800	4	6.750	-0.050
		(0.800)		(1.315)	
Alt i alt oplever jeg, at jeg kan løse konflikter i klassen, uden at samhørigheden i klassefællesskabet revner	5	6.800	4	6.500	-0.300
		(0.374)		(1.258)	
Jeg synes, at alle klassens forældre taler positivt om børnene og hinanden	5	2.600	4	4.250	1.650
		(1.122)		(1.377)	
Jeg synes, at alle mine elever er værdsat og anerkendt af klassefællesskabet	5	4.000	4	3.500	-0.500
		(0.894)		(0.289)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.6 Medbestemmelse, anerkendelse og struktur

Opsummering af afsnit

Indsatsen har givet enkelte elever oplevelsen af mere struktur og medbestemmelse, men samlet set opleves ingen forbedring, og der ses endda et fald i elevernes samlede oplevelse af anerkendelse, mens forældre rapporterer øget fokus på ros og styrker.

Fra motivationsteori (se fx Ryan & Deci, 2020) ved vi, at medbestemmelse og inddragelse ofte skaber motivation for både børn og voksne, ligesom anerkendelse og det at blive set og hørt kan understøtte et positivt og engagerende læringsmiljø. Vi ved imidlertid også, at behovet for inddragelse og medbestemmelse kan se forskelligt ud hos forskellige børn og være udfordrende reelt at praktisere særligt i en skole-ramme, hvor bestemte læringselementer skal nås, og fællesskabet i en klasse skal vægtes samtidigt. På samme måde kan behovet for både anerkendelse og struktur være forskelligt og have mere eller mindre fordrende rammer i en skolekontekst. Strukturpædagogiske tilgange kan være rigtig gavnligt for en del elever, i forhold til at skabe tryghed og forudsigelighed, mens andre elever ikke oplever samme gavn af struktur. Eksempelvis viser Kirkhaug m.fl. (2016) i et norsk studie, hvordan elever

med problemskabende adfærd ikke har samme gavn af struktureret klasserumsledelse, som det viser sig at være tilfældet i andre studier (i en eller anden udstrækning) for den brede elevgruppe.

Eleverne i denne evaluering viser i tråd hermed lidt forskellige oplevelser med og behov for, at lærerne som et led i indsatsen arbejder med "struktur og forudsigelighed". Nogle elever beskriver, at *"der er kommet lidt strengere regler"* (elevernes ord), og at det er rart, fordi det skaber mere ro, mens andre *"synes, det er dårligt"* (elevens ord). En elev forklarer, at *"hvis man har to streger, så larmer man mindre, fordi man ikke vil have en tredje streg, så bliver der skrevet hjem"*. Denne elev tilføjer, at det er rart, mens en anden elev i samme interview synes, det er dårligt, lærerne er blevet strengere, forklares det, og det kan nogle elever ikke lide. Også en anden elev giver, i et andet interview, et eksempel på, hvordan der arbejdes med struktur og forudsigelighed og tilkendegiver, at "det er rart"; her forklarer eleven, at en af lærerne er begyndt lave en dagsorden hver gang, og at eleverne på den måde hele tiden kan se, hvor langt de er nået i punkterne, og hvad de skal tale om bagefter. Eleverne oplever dog samlet set ikke, at det er blevet lettere at forstå skolens regler efter forløbet (Tabel 4.8). Hertil kommer, at eleverne i signifikant mindre grad oplever, at de samme regler gælder hos alle de voksne på skolen efter forløbet (Tabel 4.8). Den samlede faktor for elevernes oplevelse af tydelighed og forudsigelighed indikerer ikke en positiv udvikling fra før til efter forløbet. Forældrenes spørgeskemabesvarelser viser heller ikke en klar tendens til en forbedring i tydelighed og forudsigelighed i skolen (Tabel 4.9). Der er således ingen væsentlig udvikling i forældrenes oplevelse af, om lærere handler i tide, så alle børn trives i klassefællesskabet, og der er heller ikke sket nogen væsentlig udvikling i forældrenes oplevelse af, hvor let det er at forstå, hvad lærerne forventer af dem og deres barn.

Lærernes spørgeskemabesvarelser peger på at lærerne allerede inden forløbet synes, at de i høj grad havde klare regler for, hvordan man skal opføre sig i klassen, og de oplever, at eleverne ved, hvad de forventer af dem (Tabel 4.10). Besvarelserne indikerer ikke, at forløbet har ændret på denne opfattelse.

Tabel 4.8 Tydelighed og forudsigelighed, elevbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Det er let at forstå skolens regler. Jeg ved for eksempel, hvad jeg må og ikke må gøre i klassen.	107	7.112	108	6.972	-0.140
		(0.193)		(0.180)	
Jeg synes, at der er de samme regler hos alle de voksne på skolen.	102	4.882	105	4.257	-0.625*
		(0.266)		(0.232)	

	Før indsats		Efter indsats		
Jeg synes, at der en eller flere voksne på skolen, der er unfair. For eksempel giver de nogle elever lov til mere end andre.	104	5.673	104	5.683	0.010
		(0.276)		(0.241)	
Faktor – tydelighed og forudsigelighed.	96	-0.314	102	-0.507	-0.194
		(0.107)		(0.098)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'. Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de overstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.9 Tydelighed og forudsigelighed, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg oplever, at mit barns lærere handler i tide, så alle børn trives i klassefællesskabet.	15	5.933	12	6.167	0.233
		(0.492)		(0.458)	
Det er let at forstå, hvad mit barns lærere ønsker sig, af mig og mit barn. For eksempel jeg forstår hvad de siger, og jeg ved, hvad de gerne vil have mig til at gøre.	15	6.600	14	6.929	0.329
		(0.400)		(0.462)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig' og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 %, ** statistisk signifikant forskel ved 5 % og *** statistisk signifikant forskel ved 1 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.10 Tydelighed og forudsigelighed, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg synes, at vi har klare regler for, hvordan man skal opføre sig i klassen	5	7.800	4	8.000	0.200
		(0.583)		(0.577)	
Jeg oplever, at eleverne ved, hvad jeg forventer af dem	5	7.600	4	7.000	-0.600
		(0.400)		(1.000)	
I de seneste to uger har der været én eller flere episoder, hvor en af mine elever er gået over grænsen, for eksempel brudt en klasseregel (reverse coded)	5	2.400	4	2.500	0.100
		(0.400)		(0.289)	
Jeg oplever at kunne handle i tide, så alle mine elever har mulighed for at trives i klassefællesskabet	5	5.200	4	6.000	0.800
		(0.663)		(0.707)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Der er forskel på, hvor påvirkelige eleverne giver udtryk for at være over for uro og larm, og tillige over for lærernes tone og tilgang til at skabe ro og struktur. Det er ikke med denne evaluering muligt at pege på, om "særlige" elever er "særligt" følsomme, modtagelige eller ikke-modtagelige over for strukturpædagogiske tilgange, ligesom der ikke kan udsiges noget om alder eller køns betydning i denne sammenhæng. Men som en elev forklarer, er det *"stadig tit de samme, der har konflikter og larmer, selvom det måske er blevet mindre nogle gange"*.

Samtidig udtrykker eleverne forskellige opfattelser af, om lærerne som en del af klasseforløbet, eller om lærerne efter klasseforløbet roser og anerkender eleverne mere tydeligt, end det tidligere var tilfældet. Lærernes besvarelser af spørgeskemaerne før og efter forløbet viser ikke tegn på, at der er sket en ændring i deres arbejde med anerkendelse og motivation (Tabel 4.11). Der er således ingen udvikling i disse læreres oplevelse af, i hvor høj grad de husker at rose og anerkende deres elever, og lærerne vurderer, at der har været mere skældud end ros i klassen efter forløbet sammenlignet med før forløbet (Tabel 4.11). Nogle fagprofessionelle fra klasseteamene udtrykker dog bevidst at have arbejdet med anerkendelse, men tilkendegiver også, at det i nogle situationer kan være svært meget direkte at *"gøre plads til"* i deres timer, hvis hver eneste af eleverne *"skal ses"*.

Tabel 4.11 Anerkendelse og motivation, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg husker at rose mine elever og anerkender, når de gør det godt	5	7.800	4	7.750	-0.050
		(0.200)		(0.946)	
I løbet af den sidste uge har der været meget mere ros end skældud i klassen	5	7.000	4	6.250	-0.750
		(0.548)		(0.854)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Den samlede faktor baseret på spørgsmål om anerkendelse og motivation i spørgeskemaet til eleverne indikerer dog en signifikant negativ udvikling fra før til efter indsatsen (Tabel 4.12). Denne udvikling er særligt båret af en signifikant negativ udvikling i elevernes oplevelse af, om de voksne på skolen lægger mærke til, når de gør deres allerbedste, men besvarelserne viser også fald i elevernes oplevelse af de voksne på skolens villighed til at hjælpe, når noget er svært, og fald i elevernes oplevelser med ros i klassen (Tabel 4.12). Under denne generelle tendens er der dog en variation i oplevelserne med indsatsen. Når de interviewede elever spørges til, om og hvordan deres lærere roser dem, eller fortæller dem, når de gør noget godt eller fx hjælper

hinanden, svarer nogle elever, at det gør lærerne ikke ret ofte, mens andre elever svarer, at det gør lærerne nogle gange. Et par elever forklarer, at en bestemt lærer er god til at smile rigtig meget til dem, og rose rigtig meget, mens et par andre elever ikke synes, det er anderledes, end det altid har været med hensyn til lærernes ros og bemærkelse af elevernes indsatser og væremåder. En elev giver et eksempel på, at hun godt kunne tænke sig, at lærerne bemærker elevernes indsats mere og fx roser en for at have rakt hånden op mange gange, selvom man ikke er den, der "bliver taget" og får lov at svare. En anden elev forklarer i et andet interview, at han oplever, at lærerne *"godt kunne rose lidt mere"*, fx *"... hvis jeg fortæller min lærer, at 'se, jeg har lavet denne her opgave', og jeg selv synes, jeg har gjort det meget hurtigere end jeg plejer, og så siger læreren bare 'okay' og ikke andet"*.

Forældrene oplever, at de efter gruppeforløbet har rost deres børn mere, end de har irettesat eller skældt ud sammenlignet med før forløbet (Tabel 4.13). Forældre fortæller: *"Vi har fx taget til os at bruge "snigerros" i hverdagen, har hjulpet til mere selvtillid og oplevet anerkendelse hos vores barn. Vi har også fået mere øje for vores barns styrker frem for alt det, han har at arbejde med."* Forældrenes besvarelse på spørgsmålet *"Jeg ved, hvad mit barn er god til og gør godt"* indikerer, at de allerede inden forløbet i høj grad havde en oplevelse af at vide, hvad deres barn er god til og gør godt (Tabel 4.13).

Tabel 4.12 Anerkendelse og motivation, elevbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
De voksne på skolen lægger mærke til, når jeg gør mit allerbedste. For eksempel fortæller mine lærere mig, når jeg virkelig knokler	106	7.302	104	6.635	-0.667**
		(0.180)		(0.193)	
Hvis jeg synes, noget er svært i skolen, hjælper de voksne mig. For eksempel, hvis jeg går i stå i en opgave i klassen, hjælper mine lærere mig videre	108	7.093	108	6.704	-0.389
		(0.191)		(0.209)	
Jeg føler, at vi får meget ros i klassen. For eksempel, vi får tit at vide, hvad vi er gode til, og hvad vi kan gøre mere af	108	7.028	102	6.627	-0.400
		(0.201)		(0.190)	
Vi får ofte skældud i klassen, hvor lærerne bliver vrede og hæver stemmen (reverse coded)	105	5.057	104	5.558	0.501
		(0.228)		(0.222)	
Faktor – anerkendelse og motivation	99	0.562	94	0.251	-0.311**
		(0.081)		(0.096)	

Anm: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Faktoren i sidste søjle er den primære faktor fra en faktoranalyse baseret på de ovenstående spørgsmål. En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5%.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.13 Anerkendelse og motivation, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
I den seneste uge har jeg rost mit barn mere, end jeg har irettesat eller skældt ud	16	6.688	16	7.875	1.188**
		(0.362)		(0.328)	
Jeg ved, hvad mit barn er god til og gør godt	16	7.938	16	8.125	0.188
		(0.249)		(0.180)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Adspurgt, om eleverne selv nogle gange er med til at bestemme, hvad de skal foretage sig i timerne, og hvad de er medstemmende i forhold til, forklarer nogle elever at *"det kunne godt blive bedre"* med graden af inddragelse, mens andre forklarer, at de synes, de er lidt mere med til at bestemme nogle punkter nu, end tidligere. En dreng forklarer, at det eksempelvis foregår på følgende måde:

> *Man skriver det op på tavlen. Lærerne finder nogle valgmuligheder eller… nogle gange finder vi også valgmulighederne. Og så stemmer vi om det til sidst, og så bliver det det vi skal (…) Det er egentlig meget rart. Ja, det er fedt, fordi så kan man også selv være med til at bestemme noget af det, man laver.*

Der er også enkelte børn, som understreger, at det kun gælder i nogle bestemte læreres timer, at de får lov til at være med til at bestemme noget.

Lærerne oplever i høj grad, at de har arbejdet med at kortlægge og undersøge samspillet i klassen (Tabel 4.14). I denne proces vurderer de, at de har inddraget feedback fra såvel elever som forældre (Tabel 4.14). En ressourcevejleder forklarer *"Vi har jo også haft de her forældreworkshops, hvor vi har snakket, hvor at forældrene har været med til kortlægningen. Og de har været sindssygt glade for at blive hørt og være med i det og komme med deres input"*.

Tabel 4.14 Kortlægning, lærerbesvarelser efter klasseforløb

	N	Gns./(SE)
Vi har kortlagt eller undersøgt samspillet i klassen, og jeg har en rigtig god fornemmelse af klassens udfordringer	4	8.000
		(0.408)
Jeg synes, at jeg har fået tilstrækkelig feedback på klasseforløbet fra eleverne i klassen	4	7.250
		(0.854)
Jeg synes, at vi har inddraget elevernes feedback	4	7.750
		(0.750)
Jeg tænker, at jeg har fået tilstrækkelig feedback på klasseforløbet fra klassens forældre	4	6.750
		(0.854)
Jeg synes, at vi har inddraget forældrenes feedback	4	6.750
		(1.031)

Anm: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.7 Lege, brain breaks og øvelser ønskes videreført

Opsummering af afsnit

Elever og lærere ønsker at videreføre udvalgte lege, øvelser og brain breaks, da de skaber engagement, sociale relationer og trivsel i klassen.

En del af børnene tilkendegiver, at de godt kunne tænke sig, at lærerne gentager og fortsat anvender nogle af de øvelser og lege, de har været igennem som en del af klasseforløbet. Nogle af børnene tilkendegiver, at *"legene har været sjove"*, og nævner *brain breaks* som det punkt, de har syntes om og gerne vil fortsætte med. Et eksempel på en leg, eller brain break, som nævnes i et elevfokusgruppeinterview, er "spegepølse eller leverpostej", som børnene forklarer er deres betegnelse for en leg, der går ud på, at man skal vælge hvad man bedst kan lide – Nike eller Adidas, sommer eller vinter – og så skal eleverne stille sig ved den ene eller den anden mulighed.

Der er også enkelte eksempler, fra elevfokusgrupperne, på hvad børnene godt kunne tænke sig blev forankret fra forløbene på anden vis. En dreng forklarer, at *"der er nogle gårdvagter, der bare står ovre ved indgangen, det er irriterende, når nogle så driller, de står bare derovre"*. Drengens udsagn kan indirekte ses som et udtryk for, at han savner opbakning fra hele lærergruppen på skolen omkring de principper, som han oplever, at de har talt med klasselærerne om i deres klasseforløb.

Fagpersoner fra klasseteams nævner også nogle øvelser fra forløbene, som de videre vil arbejde med, blandt andet nævnes humørbarometret: *"Det fungerer godt for klassen, at vi lige tjekker ind, vi lærere tjekker også ind, om vi ligger højt eller lavt på barometret, det kan være rart for børnene også at høre fra os"*. Der nævnes også et par lege som fx Fem fede fluer der er en leg, som mange elever i den ene lærers klasse har været glade for, og som har givet noget god energi til klassens frikvarterer, hvorfor læreren vil fortsætte med legen. En anden lærer nævner, at blinkelegen er en leg, som eleverne selv er vendt tilbage til flere gange, efter at den blev introduceret under forløbet, og som medvirker til, at *"der dukker nye relationer op på tværs"*.

4.8 Styrket forældresamarbejde

Opsummering af afsnit

Forældregruppeforløbene har styrket samarbejdet mellem forældre og givet redskaber til bedre konfliktløsning både hjemme og mellem børn.

Blandt det (begrænsede antal) forældre, som har deltaget i forældregruppeforløbene i udviklingsprojektet, fortæller flere om at opleve et styrket forældresamarbejde som følge af gruppeforløbet. Det forklares, at det er blevet lettere for forældrene at tage kontakt til hinanden, fx hvis børnene har været i konflikt med hinanden, efter forældrene har været i gruppeforløb sammen. Den frygt, man før kunne have om, hvordan de andre forældre ville reagere, hvis man tog kontakt for at håndtere en konflikt mellem børnene, er minimeret væsentligt, forklares det, fordi man har kendskab til hinanden og har mere forståelse for hinanden. En far forklarer:

> *Vi kunne godt tale sammen før, men det blev sådan lidt … man havde ikke lyst til at ringe til dem, fordi, åh, tænk nu, hvis de bliver meget sure, eller sviner en til eller et eller andet … nu blev det mere til 'hey!' Det er blevet lettere og på ingen måder, fordi vi skulede til hinanden før, men det er bare blevet lettere lige at kontakte hinanden … Uden at vi drikker kaffe sammen endnu …*

Et par forældre forklarer, at de oplevede forældregruppeforløbet blev "*… lidt et sparringsforløb mellem os forældre*", hvor de kunne "bruge'" hinanden. En forælder fortæller også, hvordan det at høre om børnenes konflikter fra "den anden side" end sit eget barns perspektiv gjorde, at man som forælder kunne tage en snak med sit barn på en anden og mere nuanceret måde om konflikterne, der kunne være i elevgrupperne. Forældre giver i interviewene enkelte eksempler på, at man som forælder er bevidst om, at ens eget barn er blandt de elever i klassen, som er med til at

forårsage uro og skabe konflikter, og hvordan gruppeforløbet betød, at forældrene kunne gå tilbage til eget barn og tale med barnet om, fx at *"lade pigerne være i stedet for at drille dem"*, eller at håndtere indre uro på en anden måde end ved at forstyrre i timerne. Som en forælder konstaterer, *"... er det jo sjældent i dag, at tingene sker i skoletiden. Det sker på alle mulige andre tidspunkter, og nogle konflikter kommer med ind i skolegården. For eksempel fra noget sport"*. Dermed understreger forælderen, at det er væsentligt, at forældrene støtter op om, at børnene får håndteret deres indbyrdes konflikter, frem for at det skal håndteres på skolen alene.

4.9 Skole-hjem-samarbejdet og koblingen til skolen

Opsummering af afsnit

Generelt viser resultaterne, at indsatsen ikke har medført en samlet forbedring af skole-hjem-samarbejdet, men der ses stor variation i oplevelserne. Nogle forældre og fagpersoner fremhæver positive erfaringer med øget sammenhæng og samarbejde.

Generelt indikerer forældres spørgeskemabesvarelser, at forløbet ikke har været med til at løfte skole-hjem-samarbejdet (Tabel 4.15). Forældrene oplever således ikke væsentlig udvikling på spørgsmål som: *"Jeg oplever, at klasseteamet omkring mit barn er gode til at lytte og inddrage mit og mit barns perspektiv i tilfælde af problemer"* og *"Jeg taler med mit barns lærere om, hvordan mit barn har det i klassen"*. Forældrene, der deltog i gruppeforløbet havde dog overvejende en positiv vurdering af skole-hjem-samarbejdet allerede inden forløbet (Tabel 4.15). Elevernes spørgeskemabesvarelser peger ligeledes ikke på en forbedring af skole-hjem-samarbejdet. Eleverne oplever, at deres forældre i signifikant mindre grad taler med de voksne i skolen om, hvordan de har det i skolen eller derhjemme efter forløbet sammenlignet med før forløbet (Tabel 4.16). Lærerne oplever ligeledes, at de i mindre grad efter klasseforløbet taler med forældre om, hvad der kan ændres eller arbejdes med både derhjemme og i skolen, hvis et barn har det svært (fx problemer med venner) (Tabel 4.17). Modsat oplever lærerne, at klassens forældre i højere grad deltager i klassens aktiviteter, fx fællesspisning eller musik- og teaterforestillinger.

Der er dog en væsentlig spredning i oplevelsen af indsatsens betydning for skole-hjem-samarbejdet. Der er således eksempler fra såvel forældre som fagpersoner, der understreger fordelene ved, at der skabes sammenhæng mellem klasseforløb, klasseteamets arbejde med klassen og forældreforløbet. Der gives eksempler på, hvordan det på tværs af de forskellige forløb er blevet tydeligere, hvordan der kan være brug for ekstra indsatser for en elev. Her har ressourcevejlederens uvildige rolle som bindeled mellem det, som foregår på skolen henholdsvis i hjemmet, været gavnligt. Der har været familier, som har haft gavn af den opbakning, det har givet

dem, at andre end dem selv og fx en klasselærer bliver opmærksomme på barnets støttebehov, og har medvirket til at bringe det ind på møder med skoleledelsen. Det, at ressourcevejlederen kan være *"både barnets stemme, fordi vi ser dem i klassesammenhæng, og samtidig forældrenes stemme, fordi vi har mødt dem i forældregruppeforløb*", kan være en styrke for den videre proces for barnet og familier. Ikke mindst, som en ressourcevejleder forklarer, *"fordi vi kan sikre, at der sker handling, at de aftaler, vi indgår, bliver ført ud i livet"*.

En forælder fortæller om, at ressourcevejlederen sad med som bisidder ved et møde med barnets skole om barnets stigende fravær: *"Førhen havde mødet givet mig en følelse af, at det udelukkende er mit ansvar som forælder, hvor det blev mere sådan et samarbejde i stedet for, at det kun var mig som forælder, der har et ansvar"*. Forælderen fortæller, at det har hjulpet hendes dreng, at der blev taget fælles hånd om fraværet. Adspurgt, hvordan hun konkret har mærket "at der tages fælles ansvar" og samarbejdes, forklarer forælderen, at *"min søn kan mærke forandring i lærernes tilgang, lærerne har været med i den cirkel af udvikling. Så i den kommunikation, så er det, som om at noget er forbedret"*.

Også et par fagpersoner forklarer: "*Vi har haft en pige med begyndende skolevægring. Og det tror jeg ikke, vi havde fanget lige så godt, hvis ikke forældrene havde været i forældregruppen"*. Gruppelederne forklarer, at forældrene virker til at have fået fornyet blik på deres barn og situationen, og at netværksmødet med familie var mere præget af fælles fodslag og samarbejde. Også en anden fagperson, i et andet interview, fortæller om forældre, som i kølvandet på forældregruppeforløb var *"mere modtagelige for samarbejde. Før var det en pande mod en mur"*. Samtidig fortæller fagpersonerne, at der også er familier, som de uanset forældregruppeforløb og klasseforløbet, havde fået øje på og samarbejdet med, men at forældregruppeforløbet kan være medvirkende til, at de lidt hurtigere eller smidigere får skabt samarbejde der, hvor noget er svært omkring et barn.

Tabel 4.15 Skole-hjem-samarbejde, forældrebesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg synes, at jeg har et godt samarbejde med mit barns lærere og skole om mit barns trivsel	16	7.312	16	7.500	0.188
		(0.405)		(0.289)	
Jeg oplever, at klasseteamet omkring mit barn er gode til at lytte og inddrage mit og mit barns perspektiv i tilfælde af problemer	15	6.867	16	7.188	0.321
		(0.467)		(0.410)	
Jeg er tryg ved at tale med klasseteamet om mit barns trivsel og udfordringer	16	7.438	16	7.625	0.188
		(0.491)		(0.386)	

	Før indsats		Efter indsats		
Jeg synes, at klasseteamet omkring mit barn er gode til at løse de problemer, der opstår i klassen	15	6.600	16	6.750	0.150
		(0.505)		(0.452)	
Jeg føler, at mit barns klasseteam er mere en medspiller end en modspiller	16	7.500	16	7.500	0.000
		(0.456)		(0.303)	
Jeg taler med mit barns lærere om, hvordan mit barn har det i klassen	16	7.062	16	7.375	0.312
		(0.413)		(0.328)	
Jeg deltager i alle klassens aktiviteter, for eksempel fællesspisning eller musik- og teaterforestillinger	16	7.812	16	8.000	0.188
		(0.344)		(0.274)	
Jeg oplever, at skolen er god til at tage udgangspunkt i vores families situation, ønsker og behov	14	6.286	13	7.308	1.022
		(0.549)		(0.398)	
Faktor – skole-hjem-samarbejde	12	0.125	13	0.353	0.229
		(0.298)		(0.176)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'Helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.16 Skole-hjem-samarbejde, elevbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Mine forældre og jeg deltager i alle klassens aktiviteter, for eksempel fællesspisning eller musik- og teaterforestillinger	107	7.028	106	7.255	0.227
		(0.198)		(0.183)	
Mine forældre taler med de voksne i skolen om, hvordan jeg har det i skolen eller derhjemme	79	6.430	95	5.716	-0.715**
		(0.265)		(0.218)	
Faktor – skole-hjem-samarbejde	76	0.165	93	0.015	0.150
		(0.113)		(0.094)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

En faktor fra en faktoranalyse repræsenterer et mønster i data, hvor flere spørgsmål hænger sammen. Faktoren samler altså de fælles træk på tværs af spørgsmål og kan fortolkes som et underliggende tema eller en underliggende dimension.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 % og ** statistisk signifikant forskel ved 5 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

Tabel 4.17 Skole-hjem-samarbejde, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg oplever, at der er én eller få forældre, der er svære at involvere i skole-hjem-samarbejdet	4	7.250	4	7.500	0.250
		(1.181)		(0.645)	
Jeg synes, at jeg har tilstrækkelig tid til at tale med alle forældrene om deres børns trivsel i klassen	5	3.400	4	4.250	0.850
		(1.030)		(0.946)	
Hvis et barn har det svært (for eksempel problemer med venner) snakker jeg med dets forældre om, hvad vi kan ændre eller arbejde med både derhjemme og i skolen	5	7.200	4	5.750	-1.450*
		(0.583)		(0.479)	
Jeg oplever at klassens forældre deltager i klassens aktiviteter, for eksempel fællesspisning eller musik- og teaterforestillinger	5	4.200	4	6.250	2.050**
		(0.374)		(0.629)	
Jeg oplever, at kommunikationen med forældrene i klassen er god, også når der er problemer	5	5.400	4	7.000	1.600
		(0.678)		(0.707)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig', og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 %, ** statistisk signifikant forskel ved 5 % og ***statistisk signifikant forskel ved 1 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.10 Refleksiv praksis og faglig udvikling i klasseteams

Opsummering af afsnit

Klasseteams oplever faglig udvikling og øget refleksion gennem forløbene, understøttet af ressourcevejlederens eksterne perspektiv og bedre samarbejde, men effekten varierer mellem fagpersoner.

Et mål med forløbene i klasseteams, herunder den sparring fra ressourcevejleder, der ligger i forløbene og også i supervisionen for fagpersonerne, er fagligt at udvikle teamet hen mod en refleksiv praksis og fællesskabende tilgang i arbejdet med klassen. De interviewpersoner fra klasseteams, der har deltaget i evalueringen, tilkendegiver overordnet, at der er sket en faglig udvikling i deres refleksive praksis. Nogle udtrykker denne læring eller erfaring tydeligere end andre, og nogle fagpersoner understreger også, at det er varierende, hvor meget man som fagpersoner har taget "indsatsen til sig" og arbejdet med det. Forskellige parter i evalueringen fortæller, at der kan være en vis indledende skepsis hos nogle fagpersoner i klasseteams, som skal arbejde med klasseforløbene; en skepsis, som kan bunde i, at man fx ikke selv har valgt at skulle arbejde med forløbet, eller at man værdsætter sin faglige frihed til at arbejde med klassen inden for

de rammer, der nu engang er. Flere fortæller også, at denne skepsis er forsvundet i takt med forløbet, fordi man som fagperson kan se læringen eller udbyttet af det.

En fagperson forklarer eksempelvis, at *"vi har fået øje på flere ting hos eleverne og har fået flere handlemuligheder, hvor vi kan have ekstra fokus på det"*. En ressourcevejleder fortæller, hvordan de med et klasseteam har "fået arbejdet i teamet sat under lup", og at det en sund øvelse for teamet, som lærer af hinanden og hinandens forskellige måder at gøre tingene på med klassen. Ressourcevejlederne på tværs af de forskellige skoler, der har medvirket i udviklingsprojektet, fortæller, hvordan de "oplever en øget evne til refleksion" blandt andet i de supervisionsforløb, klasseteamene har. Men som en ressourcevejleder nævner:

> *Om jeg kan se det, hvis jeg går ind i deres undervisning, et direkte udbytte af det, det kan jeg godt være i tvivl om. Der er måske nogle, hvor jeg kan se det. For eksempel nogle, som i forvejen er dygtige, og som i forvejen prøver og laver justeringer. Og de bliver nok endnu dygtigere, hvis det giver mening, dem, der allerede er optagede af at udvikle sig.*

En anden ressourcevejleder oplever, at fagpersoner i klasseteams *"har fået større tillid til hinanden, og større tryghed i at bringe ting på med hinanden"*. Samme pointe nævnes af nogle af fagpersonerne fra klasseteamene selv, hvor en lærer fx forklarer, at "*vi er blevet gode til at støtte og give plads til fx at tale følelser og konflikter osv."* Læreren forklarer i samme ombæring, at *"vi kan ikke komme videre med timen, før børnene har talt om det"* og forklarer, at det er noget, som de nok er blevet mere opmærksomme på.

Lærernes spørgeskemabesvarelser indikerer ligeledes, at lærerne i højere grad efter klasseforløbet er trygge ved at spørge kollegaer og ledelsen om hjælp, hvis de oplever vanskeligheder i en klasse. Samtidig oplever de, at de i højere grad får den sparring, som de har behov for, hvis de skal gennemføre klasseforløbet optimalt (Tabel 4.18). Besvarelserne indikerer desuden, at lærerne oplever en forbedring i skoleledelsens opbakning til arbejdet med klasseforløbet (Tabel 4.18).

Flere fagpersoner i evalueringen understreger, at bare det, at en "udefrakommende", som ressourcevejlederen er, kommer ind i klasserummet og arbejder med klassen, kan gøre en positiv forskel. Både fordi det kan give mere *"ro på, at der er en ekstra voksen"*, som det understreges i et interview, og fordi det giver mulighed for et nyt blik på klassedynamikker, som en lærer her forklarer:

> *… i og med at en anden kører forløbet med klasse, så kan jeg observere. Det giver mulighed for at se nogle ting, man ikke lige ser, når man selv står oppe ved tavlen. Fordi man har ryggen til halvdelen af tiden. Så man ser ikke alle de der blikke, de får sendt til hinanden. Og hvordan de*

reagerer, når der bliver sagt et eller andet bestemt. Det giver mulighed for fordybelse i klassen, som man ikke har, når man står der selv.

En anden lærer forklarer, hvordan det kan skubbe positivt til dynamikkerne mellem lærer-elev og eleverne indbyrdes, at der kommer en "ny fagperson" i form af ressourcevejlederen, som tilgår klassen på en anden måde, end den faste lærer gør. Blandt andet fordi ressourcevejlederen ikke har samme kendskab til eleverne, og dermed ikke har samme forbehold eller hensyn, som kommer i spil. Læreren forklarer, at det opløftende at se elever lave noget sammen, som hun ikke havde forestillet sig ville lykkes godt. Det gav hende et nyt blik og klassen et skub i forhold til relationsdannelser på en anden måde. Læreren nævner eksempelvis blinkelegen, hvor pigerne skal sætte sig på en stol i en rundkreds, og drengene skal stå bag hver en pige og på skift være den, der blinker til en af pigerne, og gennem legen få pigerne til hhv. at flytte stol eller blive. Her var læreren fx overrasket over, at en mere stille dreng kom meget på banen og var styrende i legen.

Endelig forklarer en lærer, at han med forløbene har oplevet en positiv udvikling i "lærernes sprog" og drøftelser om fx klassetrivsels-udfordringer. Som han nævner, kan der opstå uhensigtsmæssige måder at tale om klasserne om, og et manglende fokus på klassens ressourcer, hvilket han oplever, at forløbene i klasseteamet har været med til at fremme positivt:

Der kan udvikle sig til et sprog på lærerværelset, som er uhensigtsmæssigt, man kommer og øffer og synes, det er hårdt. Det skal der også være plads til. Hvis der fylder for meget og bliver et bekræftelsesrum, så er det ikke godt. Det får vi ikke noget godt ud af. Hvordan omtaler vi elever, forældre hele vejen rundt. Hvordan omtaler vi egentlig hinanden? Det har projektet også gjort noget godt for, sproget, at vi tænker over det.

Lærerne forklarer videre, at *"som lærer kan man også falde tilbage i gamle vaner – ligesom børnene",* hvorfor de indimellem skal minde hinanden om at holde fokus på den udvikling, som i hvert fald nogle oplever at have fået ud af forløbene.

Tabel 4.18 Tværgående samarbejde og refleksiv praksis, lærerbesvarelser

	Før indsats		Efter indsats		
	N	Gns./(SE)	N	Gns./(SE)	Forskel
Jeg oplever, at skoleledelsen motiverer og støtter medarbejderne omkring klasseforløbet	5	5.800	4	7.500	1.700
		(1.393)		(0.645)	
Jeg oplever, at skoleledelsen aktivt sørger for, at klasseforløbet og det tværgående samarbejde kan fungere i praksis	5	5.000	4	7.250	2.250
		(1.049)		(0.750)	
Jeg synes, at jeg har tilstrækkeligt med tid til at forberede og gennemføre klasseforløbet optimalt	5	5.400	4	5.750	0.350
		(0.980)		(1.250)	
Jeg oplever stort engagement omkring klasseforløbet blandt relevante kollegaer, for eksempel i klasseteamet eller hos ressourcevejlederen	5	6.800	4	7.500	0.700
		(0.735)		(0.500)	
Jeg er tryg ved at spørge mine kollegaer og ledelsen om hjælp, hvis jeg oplever vanskeligheder i en klasse	5	6.200	4	8.500	2.300
		(1.393)		(0.500)	
Jeg synes, at der er en god og klar rollefordeling i klasseforløbet, for eksempel mellem klasseteamet og ressourcevejlederen	4	8.250	4	6.250	-2.000
		(0.479)		(1.797)	
Jeg oplever, at jeg får den sparring, som jeg har behov for, hvis jeg skal gennemføre klasseforløbet optimalt	4	6.000	4	7.500	1.500
		(1.683)		(0.957)	

Anm.: Spørgsmålene er målt på en skala fra 1 til 9 både før og efter klasseforløbet, hvor 1 er 'helt uenig' og 9 er 'helt enig'.

Note: * statistisk signifikant forskel ved 10 %, ** statistisk signifikant forskel ved 5 % og *** statistisk signifikant forskel ved 1 %.

Kilde: VIVEs dataindsamling.

4.11 Opsamling: indsatsens betydning for børn, forældre og fagpersoner

Formålet med resultatevalueringen er at undersøge, hvorvidt resultaterne fra dataindsamlingen giver indikationer på lovende progression i indsatsens kerneelementer, og derved bidrage med brugbar viden, der kan indgå som en del af beslutningsgrundlaget i vurderingen af, om indsatsen bør føres videre til en efterfølgende afprøvning.

Samlet set viser resultatevalueringen ikke en klar tendens til, at indsatsen har skabt væsentlige ændring i indsatsens kerneelementer i løbet af indsatsperioden. Der er dog væsentlig spredning i oplevelsen af indsatsen, og evalueringen fremhæver således eksempler på positive oplevelser og erfaringer fra såvel elever, forældre som fagpersoner. Boks 1.1 indeholder en samlet opsummering af erfaringer fra evalueringen af indsatsen.

Boks 4.1 Erfaringer fra resultatevalueringen

Elever:

- Samlet set peger resultaterne på, at det er elevernes oplevelse, at klassens sociale fællesskab, konfliktniveau, medbestemmelse, anerkendelse og struktur ikke har ændret sig signifikant efter indsatsen.
- Eleverne rapporterer dog eksempler på enkelte positive erfaringer, såsom øget bevidsthed om følelser, bedre dialog med klassekammerater og ønsket om at videreføre lege og brain breaks.

Forældre:

- Samlet set peger resultaterne på, at forældre, der deltog i forældregruppeforløb, ikke oplever nogen generel forbedring i skole-hjem-samarbejdet eller i forældrenes oplevelse af lærernes anerkendelse og tydelighed.
- Der er dog eksempler på forældre, der har oplevet øget forståelse af børns følelser og bedre kommunikation med deres børn. Enkelte rapporterer også styrket kontakt og samarbejde med andre forældre.

Fagpersoner og klasseteams:

- Klasseteams beskriver faglig udvikling, øget refleksiv praksis og bedre samarbejde internt i teamet samt ny indsigt via ressourcevejledernes tilstedeværelse.
- Samtidig er det lærernes oplevelse, at struktur, anerkendelse og arbejde med klassefællesskaber ikke har ændret sig væsentligt.

5 Opsamling og konklusion

Evalueringen har samlet set være bygget op omkring en række centrale evalueringsspørgsmål, som gengives i Boks 1.1 nedenfor. Spørgsmålene har fungeret som retningsgivende for evalueringen, og formålet har været at tilbyde informerede vurderinger af disse spørgsmål inden for rammerne af udviklings- og modningsprojektet.

Boks 5.1 Evalueringsspørgsmål

- Kan modellen vurderes at være færdigudviklet og defineret?
- Kan modellen implementeres succesfuldt i danske kommuner?
- Har modellen vist lovende resultater?
- Er modellen accepteret og efterspurgt i kommunerne?
- Er indsatsens omkostninger realistiske i drift?

Evalueringen viser, at det overordnet er lykkedes at implementere og videreudvikle indsatsen gennem den 2½-årige udviklingsperiode. Indsatsen fremstår nu med et tydeligt teoretisk grundlag og en afprøvet struktur for gennemførelse af både klasse- og forældreforløb. Samtidig er der opnået vigtige erfaringer med de organisatoriske forudsætninger, der skal være til stede, for at indsatsen kan fungere i praksis. Der er dog fortsat behov for justeringer og yderligere præciseringer, særligt i forhold til målgrupperne samt tilpasningen af forløbene til forskellige klassetrin og skolers ressourcer.

Kommunernes erfaringer indikerer, at klasseforløbet vurderes at have potentiale som en forebyggende indsats i klasser med mindre gennemgribende udfordringer. Samtidig indikerer resultaterne, at indsatsen ikke lader til at være tilstrækkelig, når der er tale om børn i mere udtalt mistrivsel med kraftige reaktioner. Da indsatsen oprindeligt tog udgangspunkt i det sidstnævnte, peger dette, set fra et virkningsevalueringsperspektiv, på udfordringer i den underliggende forståelsesramme. Modellen er dog løbende blevet justeret i udviklingsperioden, så den i stigende grad bygger på et forebyggende perspektiv. Hvis modellen fremover skal understøtte et sådant forebyggende arbejde, vil det derfor være relevant at videreudvikle og tilpasse indsatsens forandringsteori (0).

Implementeringen i de deltagende kommuner og skoler viser, at indsatsen kan gennemføres i en kommunal kontekst, men at succesfuld implementering afhænger af tydelig ledelsesopbakning, koordinering og prioritering af tid. Flere skoler har kunnet integrere indsatsen i deres eksisterende arbejde med trivsel og inklusion, men variationer i organisering og ressourceallokering har påvirket, hvor godt indsatsen har kunnet realiseres. Implementeringsmæssigt fremstår indsatsen derfor mulig at udbrede, men det kræver organisatorisk forankring og kompetenceopbygning blandt medarbejdere.

Afsøgningen af efterspørgsel viste, at der i nogen grad er kommunal interesse for indsatsen, særligt dens helhedsorienterede perspektiv med fokus på forældreinddragelse. Der kan dog være et behov for at adressere organisatoriske og økonomiske barrierer, herunder at tydeliggøre de konkrete gevinster, hvis modellen skal udbredes i praksis.

Endelig viser omkostningsanalysen, at indsatsen indebærer et ressourceforbrug, der i hovedsagen består af medarbejdertimer til ressourcevejledere, lærere og gruppeledere. Omkostningerne vurderes at være realistiske at håndtere i kommunerne, særligt hvis indsatsen integreres i eksisterende strukturer og kombineres med andre trivselsfremmende tiltag.

Evalueringen viser samlet set ingen væsentlige forbedringer inden for indsatsens kerneelementer, men oplevelserne varierer betydeligt. For nogle har indsatsen bidraget med værdifulde erfaringer og læring, og for andre har den ikke. Elever fremhæver lege og øvelser, der har styrket fællesskabet, forældre beskriver nye redskaber til at støtte deres børn og et tættere samarbejde med skolen, og enkelte fagpersoner peger på øget refleksion og bedre dialog i klasseteamet. Det vil dog kræve systematisk og længerevarende implementering at dokumentere årsagssammenhænge, hvilket ligger uden for denne evaluerings formål.

Samlet set kan det konkluderes, at indsatsen vurderes at hvile på et klart defineret grundlag. Den kan implementeres i en kommunal kontekst og vurderes i nogen grad relevant af kommunerne, og omkostningerne vurderes som realistiske. Resultaterne af indsatsen er dog ikke entydigt positive. På tværs af evalueringens datagrundlag findes ikke væsentlige ændringer på indsatsens kerneelementer inden for den undersøgte periode. Der er dog væsentlig spredning i oplevelsen af indsatsen blandt elever, forældre og fagpersoner. Det er væsentligt at fremhæve, at evalueringen har haft fokus på processuelle aspekter af indsatsen og dermed undersøger udviklingen i kerneelementerne frem for direkte effekter på mistrivsel, der kommer til udtryk som udadreagerende adfærd hos børn, eller indsatsens langsigtede ambition om at forebygge eksklusion af disse børn fra almene klasser.

Når resultaterne betragtes i lyset af, at indsatsen overordnet set er velimplementeret, peger analysen i et virkningsteoretisk perspektiv på, at sammenhængen mellem modeldesignet og formålet med fordel kan undersøges nærmere. Dette bør være et centralt opmærksomhedspunkt i den videre udvikling af indsatsens forandringsteori og i vurderingen af dens langsigtede potentiale.



Dokumentation

Litteratur

Aust, B., Andersen, L. P. S., Laursen, L. L., Erdogan, M., Kristiansen, J. & Nielsen, H. B. (2018). *Undersøgelse af chikane, trusler om vold og fysisk vold rettet mod undervisningspersonale i udvalgte folkeskoler.* København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Bastiansen, G. (2013). *Børn med eksplosiv adfærd: Et kursus i positiv udvikling.* København: Akademisk Forlag.

Bonke, J. (2012). *Danskeres normale og faktiske arbejdstider – hvor store er forskellene mellem forskellige grupper?* København: Rockwool Fondens Forskningsenhed.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Opsamling med status på sager med udadreagerende og/eller grænseoverskridende adfærd på skoler.* København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003). *Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Lærerforening. (2025). *58 procent af lærerne oplever en stigning af voldelige episoder mellem eleverne.* København: Danmarks Lærerforening.

Greene, R. W. (2025). *Det eksplosive barn.* København: Forlaget Pressto.

Høgsbro, K. (2018). *Udfordrende adfærd: Konflikthåndtering på botilbud for mennesker med kognitive problemer.* København: Akademisk Forlag.

Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åsheim, M. & Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school? A quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry, 16*, 1-11.

Ogden, T. (2020). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen* (1. udg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. udg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Socialstyrelsen. (2021). *Drejebog for strategi for udvikling af den sociale indsats (SUSI).* Odense: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen. (2022). *Drejebog for strategi for udvikling af den sociale indsats (SUSI 2.0).* Odense: Socialstyrelsen.

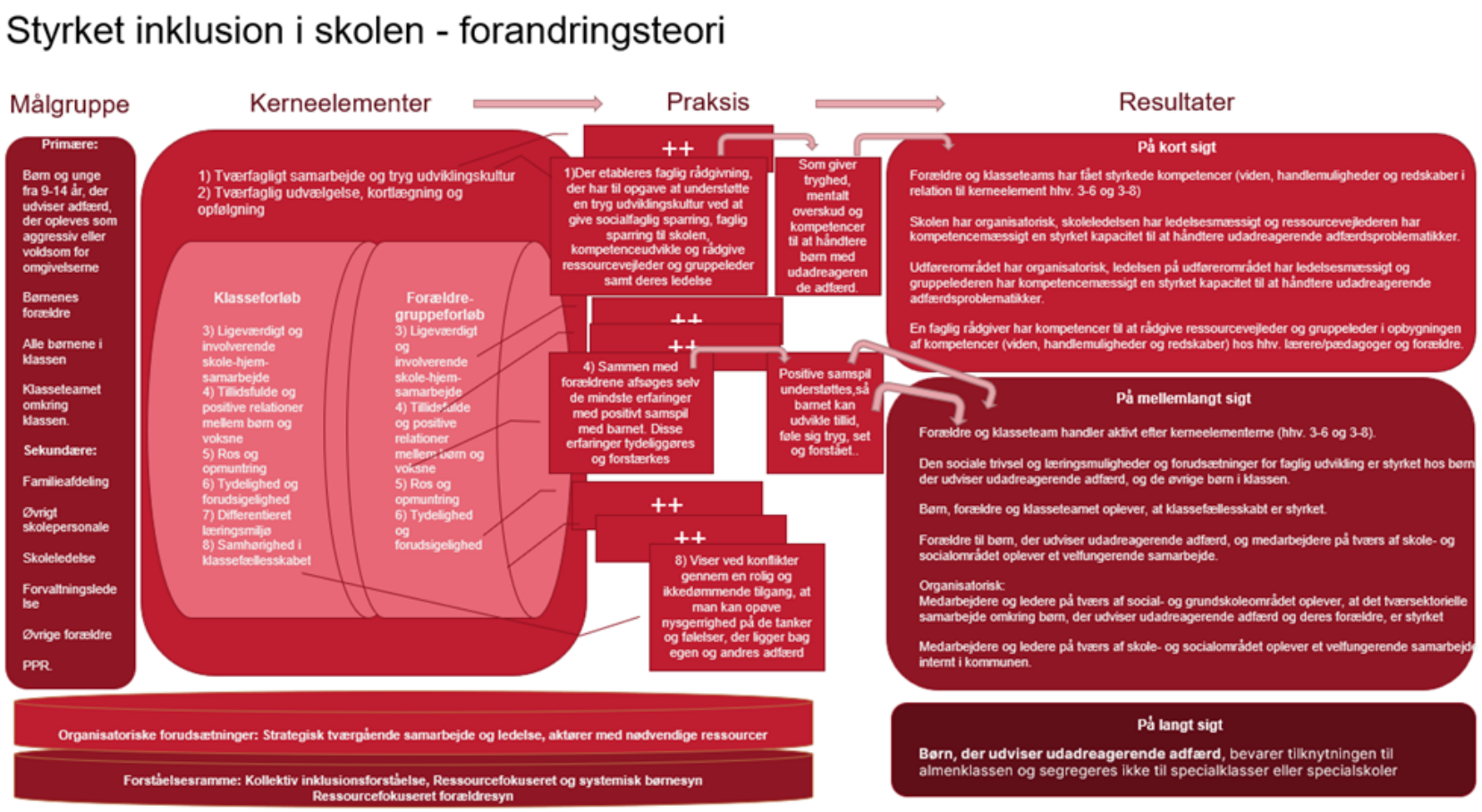
Social- og Ældreministeriet. (2022). *Strategi for Udvikling af den Sociale Indsats.* København: Social- og Ældreministeriet.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2019). *Inspirationsmateriale om tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner.* København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N. H., Nøhr, K., & Johansson, G. (2022). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning: Casestudier af mellemformer på to skoler.* København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Trach, J., Lee, M. & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 11-20.

Bilag 1 Indsatsens forandringsteori



Bilag 2 Metodebilag – spørgeskemadata

Spørgeskemaerne er tilgængelige på denne hjemmeside:
https://www.vive.dk/da/styrket-inklusion-i-skolen.

Baggrundsviden om fravalget af validerede måleredskaber

Da kerneelementerne i modellen blev udviklet i 2022, blev VIVE og Social- og Boligstyrelsen enige om, at vi kunne få betydeligt bedre data til evalueringen, og at kommuner ville finde det meget mere anvendeligt, hvis vi droppede idéen om at indsamle validerede måleredskaber og i stedet for indsamlede data om udvikling i kerneelementerne. Idéen dengang og alternativet til det endelige og meget grundige kortlægningsværktøj var en lille før-efter-måling med fx SDQ suppleret med et lille spørgeskema om kerneelementerne, som vi indsamlede i forbindelse med de to sidste af de i alt fire rul med klasse- og gruppeforløb. Dette alternativ er også, hvad VIVE har lovet i tilbuddet fra 6. april, 2022 og dermed, hvad VIVE er forpligtet til i kontrakten. Det er naturligvis ikke muligt, inden for projektets ressourcer, at VIVE både leverer det detaljerede kortlægningsværktøj og indsamler validerede måleinstrumenter. Derfor har vi valgt ikke at indsamle validerede måleredskaber i resultatmålingen.

Før- og eftermålinger om kerneelementer

Før- og eftermålingen til børnene handler om kerneelement 3 til 8 i modellen. Spørgeskemaet er opbygget omkring en række udsagn, hvor børnene skulle svare, hvor enige de er i udsagnet på en skala fra 1-9, eller markere svaret 'ved ikke'. De første udsagn handler om barnets forældre og skolen (kerneelement 3). Dernæst markerer barnet, hvordan det har med de voksne i skolen og sine klassekammerater (kerneelement 4). Så følger udsagn, der handler om barnets oplevelse af ros og opmuntring (kerneelement 5). Herefter vil vi gerne vide lidt om barnets oplevelse af skolens regler (kerneelement 6). De næstsidste udsagn handler om barnets oplevelse af undervisningen (kerneelement 7), og de sidste udsagn handler om oplevelse af venskaber i klassen (kerneelement 8). Før-skemaet indeholder derudover lidt baggrundsspørgsmål, men ellers er alle spørgsmålene ens i på tværs af skemaer, så vi kan undersøge børnenes udvikling henover forløbet.

Før- og eftermålingen til klasselærerne er opbygget på samme måde, men handler om alle 8 kerneelementer. De første udsagn handler om klasselærerens oplevelse af samarbejde og udviklingskultur på skolen og i kommunen (kerneelement 1). Dernæst vil vi gerne vide lidt om en eventuel kortlægning af problematikker i klassen samt opfølgning på denne kortlægning (kerneelement 2). Så følger udsagn om klasselærerens oplevelse af skole-hjem-samarbejdet (kerneelement 3). Herefter udsagn om klasselærerens oplevelse af relationen mellem børn og voksne (kerneelement 4).

Efterfulgt af udsagn om brugen af ros og opmuntring (kerneelement 5). Så kommer udsagn om klasselærerens vurdering af tydelighed og forudsigelighed i regler og adfærd (kerneelement 6). De næstsidste udsagn handler om læringsmiljøet i klassen (kerneelement 7), og de sidste udsagn handler om samhørigheden i klassefællesskabet (kerneelement 8). Alle spørgsmål er ens i skemaerne.

Før- og eftermålingen til forældre i gruppeforløb handler om kerneelement 3, 4, 5, 6 og 8 i modellen. Forældrene markerer, hvor enige de er i udsagnene. De første udsagn handler om forælderens oplevelse af skole-hjem-samarbejdet (kerneelement 3). Dernæst vil vi gerne vide lidt mere om barnets relation til forælderen og andre voksne omkring barnet (kerneelement 4). Så følger udsagn, der handler om ros og opmuntring i hjemmet (kerneelement 5). De næstsidste udsagn handler om forælderens brug af tydelig kommunikation og forudsigelighed i hverdagen (kerneelement 6), og de sidste udsagn handler om forælderens oplevelse af samhørigheden i klassen (kerneelement 8). På gruppeforløbet undervises ikke i kerneelement 8, men det er taget med i skemaet til forældrene, så vi også kan få deres vurdering af samhørighed i klassen. Før-skemaet indeholder derudover lidt baggrundsspørgsmål, men ellers er alle spørgsmålene ens i skemaerne, så vi kan undersøge forældrenes oplevelse af udvikling på kerneelementerne hen over forløbet.

Udvikling og pilottest af spørgeskemaer

Spørgeskemaerne blev udviklet i to skridt for at sikre deres anvendelighed både i kommunerne og i den summative evaluering. Første skridt bestod af to workshops med VIVE, kommunerne, Social- og Boligstyrelsen og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, hvor vi sammen drøftede mulige spørgsmål, respondenter og dataindsamlingsprocedurer. Med afsæt i drøftelserne udviklede VIVE første version af spørgeskemaerne, som kommunerne herefter pilottestede i andet skridt.

Pilottesten løb over første rul med klasse- og gruppeforløb, fra september til november 2023. Efter første rul justerede VIVE spørgeskemaet på baggrund af kommunernes erfaringer med uhensigtsmæssige og uklare formuleringer. Inden sidste rul reduceredes antallet af spørgsmål i elevspørgeskemaet på baggrund af kommunernes erfaringer og respondenternes besvarelser. Dette blev gjort for at imødekomme udfordringer i praksis med at få eleverne til at besvare spørgeskemaet. Reduktion blev gennemført systematisk ved brug af faktoranalyse, Cronbach's Alpha og basal item-korrelationsanalyse på allerede indsamlet data. Udgangspunktet for analysen var at fjerne spørgsmål, der ikke bidrog væsentligt til estimationen af kerneelementet.

Spørgeskemaerne er sat op i VIVE-Collect; en online, defgo-baseret survey-platform, hvor spørgeskemaer tilgås via et e-mail-link. I forbindelse med første rul har VIVE

introduceret kommunerne til platformen på en række kommunevise zoom-møder. Kommunerne har herefter indsamlet data og pilottestet spørgeskemaerne.

Dataindsamling med spørgeskemaerne

Før og efter målinger om kerneelementerne blev indsamlet umiddelbart før og efter indsatsen i klasser for lærer og elever og før og efter gruppeforløbet for forældre. Tidspunktet for disse forløb varierede på tværs af deltagerkommunerne. For børnene var der afsat en klokketime til at besvare skemaet i klassen. Besvarelsen foregik som udgangspunkt online. Ressourcevejlederen introducerede først børnene til skemaet og læste derefter et spørgsmål op ad gangen, børnene svarede, og når alle havde svaret, klikkede de samlet videre til næste spørgsmål. Deltagerne havde også mulighed for at besvare spørgeskemaerne på papir, i tilfælde hvor dette passede bedre ind i praksis. Klasselærerne og forældrene modtog et link til skemaet og besvarede det på eget initiativ eller på opfordring fra ressourcevejlederen. Der var ikke udviklet en fast støtte-procedure for de voksnes besvarelse.

I forhold til proceduren for børnenes besvarelse valgte vi metoden med oplæsning på baggrund af kommunernes kommentarer på workshoppen. De var bekymrede for, om børn med læsevanskeligheder selv kunne læse spørgsmålene. Derudover har metoden den fordel, at ressourcevejlederen kunne hjælpe børnene med at forstå spørgsmålene, så der var større sandsynlighed for, at alle børnene forstod spørgsmålene ens. Sidst men ikke mindst, hvis et barn gerne ville skjule sine svar for de andre i klassen, havde de mulighed for at afskærme med en bog eller et papir.

Anvendelse af spørgeskemadata

I analysen kan vi ikke sammenligne deltagernes besvarelser om kerneelementerne med en standard eller en normscore i fx den danske befolkning. Vi kan derimod sige noget om deltagernes udvikling i kerneelementer, fordi vi har indsamlet data før og efter indsatsen. Vi kan derfor følge, om deltagerne oplever en positiv eller negativ udvikling hen over klasse- og gruppeforløbet.

Frafald fra kortlægningsværktøj

Alle deltagerne blev informeret om dataindsamlingen og havde mulighed for at fortælle, hvis de ikke ønskede at bidrage med data. Forældre havde mulighed for at melde deres barn fra. Deltagere, der blev meldt fra, kunne ikke indgå i evalueringen. VIVE modtog dog ingen frameldinger.

Bilag 3 Metodebilag – fokusgruppeinterviews – guider

I forbindelse med evalueringens dataindsamling er der udviklet en interviewguide målrettet hvert enkelt interview og hvert enkelt fokusgruppeinterview. Det er forskellige tematikker og evalueringsspørgsmål, der har haft relevans, alt efter om interviewpersonen/fokusgruppepersonerne var børn, der har indgået i indsatsen, eller deres forældre, deres lærere/klasseteamet omkring dem, eller de fagpersoner, der har fungeret som ressourcevejledere eller gruppeledere af forældregruppeforløb. Det er også forskelligt, hvordan interviewene har været planlagt, alt efter om interviewet har været med en enkelt person eller har været gennemført som et fokusgruppeinterview, hvilket størstedelen af interviewene har været.

Dette bilag sammenfatter på tværs af de anvendte interviewguider i evalueringen nogle overordnede punkter, der har stået centralt i og på tværs af guiderne. Bilaget her skal således læses som et sammendrag af tværgående tematikker fra interviewguider og samtidig som ikke-udtømmende spørgsmål og temaer, der har optrådt i guiderne.

Tværgående opmærksomhedspunkter i fokusgruppeinterviewene

Interviewene har haft visse tværgående tematikker, der går igen på tværs af de forskellige grupper. Der har især været fokus på *det oplevede udbytte af indsatsen*, herunder hvilke *forandringer* informanterne mener indsatsen har medført eller på sigt vurderes at ville medføre, samt hvor grænserne for indsatsens effekt vurderes at ligge. Der er blevet spurgt til, hvordan forandringerne eventuelt kommer til udtryk i klasserummet, i klasseteamet, i hjemmet og i samarbejdet mellem skole og hjem.

En anden central opmærksomhed har været indsatsen som enten *forebyggende* indsats, *indgribende* indsats i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd *eller begge dele*. Det hhv. forebyggende og indgribende sigte har sammenhæng med udvælgelse af klasser til indsatsen, gruppesammensætning i forældregrupper, klasseteamets arbejde med klassen mv. I interview med børnene har dette overordnede tema mere været drejet i retning af at handle om overførbarheden til klassen generelt, og til skolen bredere set i frikvarterer og i skoletimer efterfølgende indsatsen.

En yderligere tværgående opmærksomhed har været de *kerneelementer*, der er centrale for indsatsen. Interviewene har haft fokus på, hvordan disse elementer er blevet *implementeret og oplevet af deltagerne*, samt hvordan de understøtter eller udfordrer deltagernes arbejde og praksis. Her har der været særlig opmærksomhed på, hvilke effekter disse elementer har haft på både den faglige udvikling og

samarbejdet mellem skole og hjem. Nogle af kerneelementerne har naturligt været mere direkte relevante at adressere i nogle interviews frem for andre, alt afhængig af om fagpersoner fra klasseteams, forældre eller børn har været informanter.

Bilagstabel 3.1 Tematikker og spørgsmålseksempler fra interviewguider

Overordnet tema	Eksempler på spørgsmålstematikker
Intro og præsentation	Orientering om brug af data, GDPR og interviewform. Samtykke til lydoptagelse af interview. Præsentation af alle deltagere – inkl. fornavn, stilling, uddannelse og rolle i arbejdet med inklusionsindsatsen.
Forudsætninger omkring forløbet	Forhåndsviden om klassen, eleverne eller forældregruppen og samarbejdet omkring håndtering af klasse- og forældreudfordringer. Deltagernes oplevelse af de organisatoriske og praktiske betingelser. Erfaringer i det tværprofessionelle samarbejde på tværs af klasseteam, ressourcevejledere og forældre- og klassegruppeforløb.
Rekruttering og sammensætning	De forskellige fagprofessionelles involvering i udvælgelse af klasse og forældre til forløb. Beslutningsgrundlag for udvælgelse af specifikke klasser, klasseteams og forældregruppe. Erfaringer og opmærksomhedspunkter vedrørende ideelle og uhensigtsmæssige gruppesammensætninger for både forældre og børn. Fremgangsmåder i rekruttering, herunder hvad virker, og hvad virker ikke.
Indhold og form i indsatsen	Praksisnære aktiviteter og metoder anvendt, herunder form, struktur, tematikker og særligt centrale fokuspunkter. Overvejelser og erfaringer med at inddrage kontekstuelle forhold, inklusive konflikter uden for skolen. Relevans og tilpasning af modellens kerneelementer og indhold i praksis. Det nye, som indsatsen tilfører, og dens integration i den eksisterende praksis.
Koordinering mellem klasse- og forældreforløb	Erfaringer med at gennemføre indsatsen parallelt og/eller forskudt. Koblingen mellem klasse- og forældregruppeforløb, herunder styrker og udfordringer.
Motivation og deltagelse i forløb	Motivationer for at indgå og deltage i indsatsen. Forventninger om udbytte efter indsatsens afslutning.
Oplevet udbytte	Observationer af faglige og samarbejdsmæssige forandringer, herunder ændringer i refleksion, samarbejde med klassen hhv. forældre og samspil i klassen, forældregruppen og skole-hjem. Forældregruppens hhv. klassens og elevernes erfaringer og behov i relation til indsatsen. Centrale elementer/konkrete elementer fra indsatsen/forløbet, der har gjort en særlig forskel, hvad er de eventuelle virksomme elementer. Forældre/børnegrupper, som særligt har gavn af indsatsen og bud på hvorfor. Begrænsninger i indsatsen og udfordringer i forhold til effekt og håndtering. Identificerede forudsætninger for, at indsatsen kan skabe positive resultater. Vurdering af indsatsens forebyggende potentiale hhv. håndterende/indgribende potentiale. Effekten af samarbejdet mellem skole og hjem – herunder i det private hjem.

Overordnet tema	Eksempler på spørgsmålstematikker
Indsatsens fremtid	Vurderinger af muligheder for at integrere tiltag og aktiviteter fra forløbet i den daglige praksis og i det private hjem.
Outro	Afsluttende bemærkninger og råd i forhold til erfaringer med inklusionsindsatsen.

Kilde: VIVE.

Endelig har interviewene også fokuseret på, *hvordan* forløbene er blevet afviklet, herunder de anvendte *tilgange, former og rammer*. Der er blevet spurgt til, hvad der er blevet vægtet i afviklingen, og hvordan vejledning, supervision og samarbejde mellem ressourcevejledere, klasseteams, gruppelederne og forældre har påvirket forløbenes gennemførelse.

Bilag 4 Metodebilag – omkostningsinterviews – guider

Deltagere: økonomiske nøglemedarbejdere – fx en leder, projektleder, en administrativ eller anden medarbejder med kendskab til:

1. Aktiviteter og omkostninger i projektet
2. Hvilke eventuelle andre kommunale tilbud elever og forældre i projektet ville have modtaget, hvis de ikke havde været med i projektet, og disse tilbuds omkostninger.

Indledende rammesætning af interview

Først og fremmest tak for, at vi må interviewe jer, og I vil hjælpe os med at få et indblik i jeres arbejde med klasse- og gruppeforløb, og hvad forløbene koster. Vi vil gerne forsøge at estimere, hvad det ville koste for en ny kommune at opstarte projektet.

Dette er det første af tre interviews. De næste to interviews bliver i slutningen af 2024 og midt i 2025. Interviewet i dag vil være mere afdækkende; specifikt vil jeg gerne høre om jeres organisering og basisalternativet:

1. Jeres **organisering** af indsatsen, herunder hvilke medarbejdere der er involveret i klasse- og gruppeforløbene, medarbejdernes rolle i forløbene og deres konkrete opgaver og aktiviteter. Helt specifikt vil jeg gerne have udfyldt bilagstabellen med medarbejdertyper×timer, så jeg kan få et overblik over, hvor mange timer hver medarbejdertype bruger i forbindelse med indsatsen. Vi vil gerne prøve at estimere, hvad en anden kommune skal bruge af ressourcer, hvis de skal opstarte indsatsen.
    a) Vi kan fx tage udgangspunkt i et **klasse- og gruppeforløb fra start til slut**, hvordan I får øje på klasser og forældre, hvordan tilbydes de et forløb, hvordan foregår opstarten, hvad indeholder indsatsen, hvordan og hvornår afsluttes indsatsen, har I opfølgende aktiviteter osv.?
    b) Vi skal også tale om **de aktiviteter, der foregår rundt om klasse- og gruppeforløbene** såsom møder, administration og andre aktiviteter, som projektleder, faglig rådgiver, ressourcevejleder, gruppeledere, klasselærere/teams m.m. skal deltage i.
2. Derudover vil jeg gerne høre lidt om, hvad I ville have tilbudt elever og forældre, hvis de ikke havde fået tilbudt et klasse- eller gruppeforløb. Vi kalder det **basisalternativet**.

Senere i år og i 2025 kommer vi nærmere ind på jeres faktiske driftsomkostninger (og eventuelle besparelser, som indsatsen medfører).

Inden vi går i gang, vil jeg høre om du/I har modtaget oplysningsbrevet?

Derudover vil jeg høre, om det er i orden, at jeg optager vores interview, så vi får mest muligt ud af dine/jeres bidrag? Har du/I spørgsmål?

Generelt om organisering og indsatsen

Til at begynde med vil jeg, som sagt, gerne høre lidt generelt om, hvordan I har organiseret klasse- og gruppeforløbene:

- Vil I til at starte med præsentere jer selv – jeres rolle generelt i kommunen og særligt i projektet.
- Helt overordnet vil jeg gerne have en fornemmelse af jeres organisationsdiagram – hvor ligger indsatsen henne? Hvor i organisationsdiagrammet har indsatsen "ben"?
- Hvordan er forløbene organiseret i kommunen?
    - Hvilken forvaltning/hvilket center ligger de under og i hvilke afdelinger?
- Dækker jeres afdeling alle omkostningerne til forløbene, eller er omkostningerne spredt ud over forskellige afdelinger i kommunen, fx på skole- og socialområdet?
    - Hvis ja: hvilke og hvordan?
- Hvor mange ledere og administrativt personale vil du/I sige er involveret i klasse- og gruppeforløbene eller i "kulissen" af forløbene, og kan du/I sige lidt om deres rolle?
    - Hvor mange deltager i hhv. klasse- og gruppeforløb?
- Har I flere sideløbende klasse- eller gruppeforløb?
    - Hvis ja, afvikles forløbene af samme team?
- Kan du/I fortælle lidt om den faglige rådgiver, ressourcevejlederen og gruppelederne.
    - Hvor mange har I?
    - Fornavn, uddannelse og anciennitet i jobbet?
    - Har I haft udskiftning blandt rådgiver, ressourcevejleder eller gruppeledere?
- Hvor mange personer har modtaget kompetenceudvikling?
    - Hvilken kompetenceudvikling får eventuelt nye medarbejdere i projektet?
- Hvilke kompetencer skal en ny medarbejder have?

Medarbejdertyper

Nu vil jeg gerne have jeres hjælp til at udfylde medarbejdertype×timer-tabellen i bilaget. Det kan være svært helt præcist at afgøre, hvilken stillingskategori en medarbejder tilhører, og endnu sværere at afgrænse, hvor mange timer de bruger på et klasse- eller gruppeforløb. Så det, jeg gerne vil have jer til at gøre, er at prøve efter

bedste evne at udpege op mod 5 medarbejdertyper, der bruger mest tid i projektet, og vurdere, hvor mange timer de bruger på aktiviteter, der er direkte og indirekte relateret til inklusionsforløbet.

Marker medarbejdertyper fra bilaget, der er involveret i klasse- og gruppeforløbene. Det kunne fx være jeres projektledere, faglig rådgiver, ressourcevejleder, gruppeledere og klasselærere.

- Hvilke medarbejdertyper er involveret i indsatsen både direkte og indirekte?
- Hvad er medarbejdertypens **rolle i indsatsen/teamet**?
- Passer medarbejdertypernes **timeløn** (løn før skat og med alle tillæg, overarbejde, særydelser, særlig feriegodtgørelse og pension)?
- **Hvor mange timer bruger hver medarbejder i forløbet**? Opdel fx på fuld tid, timer pr. uge eller timer pr. klasse- eller gruppeforløb.

For at udfylde skemaet og afgrænse indsatsen kan det være en hjælp at gennemgå **et typisk klasse- eller gruppeforløb fra start til slut**:

- Kan du/I prøve at sætte timer på de forskellige aktiviteter, der er forbundet med et klasse- og gruppeforløb? Hvor mange timer bruger medarbejdertyperne på forberedelsestid, klasse- og gruppeforløb, opfølgning m.m.
    a. **Tag fx udgangspunkt i en typisk indsats på klasseniveau**:
        i. Hvordan udvælger I klasser, hvor udadreagerende adfærd fylder?
        ii. Hvordan tilbydes de en indsats?
        iii. Hvordan foregår opstarten?
        iv. Hvad indeholder indsatsen?
        v. Hvordan og hvornår afsluttes indsatsen?
        vi. Har I opfølgende aktiviteter osv.?

    b. **Tag fx udgangspunkt i en typisk indsats for forældre**:
        i. Hvordan får I øje på forældre, som har behov for støtte til at håndtere børn med udadreagerende adfærd?
        ii. Hvordan tilbydes de en indsats?
        iii. Hvordan foregår opstarten?
        iv. Hvad indeholder indsatsen?
        v. Hvordan og hvornår afsluttes indsatsen?
        vi. Har I opfølgende aktiviteter osv.?

- **Kan du/I prøve at konkretisere de aktiviteter, der foregår i "kulissen"**. Fx møder i tværfaglige teams og andre mere koordinerende aktiviteter, som ikke er relateret direkte til elever eller forældre.

Forberedelse

Hvilken forberedelse vil du/I sige er nødvendig, før indsatsen kan implementeres, og før medarbejderne får kompetenceudvikling? Er der aktiviteter og omkostninger, man som nystartet kommune skal være opmærksom på?

- Opbakning til indsatsen på hhv. ledelses- og medarbejderniveau. Timer til at klæde medarbejdere på til at arbejde med indsatsen herunder anden kompetenceudvikling, end den UCL tilbyder
- Timer til forberedelse af aktiviteter i hhv. klasse- og gruppeforløb
- Indkøb eller andre omkostninger
- Kan tids- og ressourceforbruget til dette kvantificeres med rimelighed for de relevante aktører (fx i jeres afdeling og uden for jeres afdeling eller på medarbejdertyper i bilaget)?

Driftsudgifter

Hvilke driftsudgifter har I til indsatsen, ud over lønninger?

- Har I et budget til driftsomkostninger?

Er der fx løbende udgifter til forplejning, transport eller aktiviteter i klasse- og gruppeforløbene. Fx lokaleleje, abonnementer, mad og drikke, overnatning, benzin eller busbilletter?

Det var de første spørgsmål om indsatsen, nu vil jeg gerne vide lidt om, hvad I gjorde for elever og forældre, før I havde dette tilbud. Hvilke tilbud og indsatser ville de have modtaget, såfremt de ikke havde modtaget et klasse- eller gruppeforløb, og hvad ville omkostningerne forbundet hermed have været? Man kunne forestille sig, at forældrene alternativt kunne få en anden indsats fra kommunen, fx en paragraf 11 eller lignende. Hvad kunne det ellers være, og hvad ville det koste? Hvor længe kunne et sådan forløb vare, og hvem ville levere?

Sparede udgifter og basisalternativet

- Uddyb gerne, hvad indsatsen erstatter af tilbud/indsatser?
  - Kan du/I med rimelighed kvantificere løn- og driftsudgifter til disse indsatser?
  - Hvad er varigheden af disse indsatser/tilbud?
  - Hvor mange timer brugte medarbejderne på disse tilbud?
  - Hvor mange medarbejdere var involveret i dette tilbud/denne indsats?
  - Er der andre direkte udgifter til elever og forældre, der bortfalder, fordi de deltager i klasse- og gruppeforløbet? Indirekte udgifter (fx gennem reduceret kriminalitet) tælles ikke med.

Hvis der er tid til at tale om det, kan vi også komme ind på de følgende omkostninger. Ellers taler vi om dem ved næste interview.

Kompetenceudvikling

Jeg vil gerne vide lidt mere om jeres omkostninger til kompetenceudvikling med UCL. Blandt medarbejdertyperne i bilaget:

- Kan du/I beskrive den kompetenceudvikling, hver medarbejdertype har modtaget, eller som de forventer at modtage fra UCL?
- Hvor ofte ligger og hvor længe varer kompetenceudviklingen/læringsdagene med UCL?
- Hvor mange timer (med løn) bruger hver medarbejder på at deltage i den kompetenceudvikling, UCL tilbyder (inkl. tid til forberedelse og rejse)?
- Hvor mange udgifter til vikartimer har I brugt som følge af medarbejderes deltagelse på kompetenceudvikling?
- Har I udgifter til tjenesterejse (fx kørselsgodtgørelse, time-/dagpenge, hoteldisposition m.m.)?

Har I andre udgifter forbundet med deltagelse i kompetenceudviklingen? (fx materialer eller andre indkøb, som er nødvendige, for at medarbejderne kan tage uddannelsen)

Investeringer

- Kræver indsatsen investeringer i fx IT, telefoner, lokaler, projektbil eller lignende engangsinvesteringer (udgift i kr. inkl. moms fx rundet af til nærmeste 5.000 kr.)?
- Ved større investeringer (over 40.000 kr.): Har investeringen en restværdi efter tidspunktet, hvor indsatsen forventes afsluttet?

Øvrige omkostninger

- Er der andre omkostninger, som vi ikke har været inde på?

Tilskud

- Kan I få tilskud til opstart og/eller drift af indsatsen (projektmidler fra Social- og Boligstyrelsen skal ikke tælles med)?
    - Hvis ja: Hvor kommer tilskuddet fra? Hvor stort er det? Hvor længe gives tilskuddet?

Bilagstabel 4.1 Medarbejdertype × timer

Medarbejdertype × timer	Antal medarbejdertimer (fx timer/uge)	Forventet løn, kr. 2023-priser		
Stilling		Timeløn	Månedsløn	Årsløn
Administration og IT		346	40,938	491,257
Jurister og økonomer		429	50,713	608,557
Psykologer		421	49,694	596,323
Chefer		783	92,532	1,110,381
Dagplejere		283	33,457	401,479
Ergoterapeuter, fysioterapeuter og jordemødre, ledere		473	55,927	671,118
Ergoterapeuter		347	40,978	491,740
Fysioterapeuter		344	40,638	487,657
Handicapledsagere		275	32,448	389,374
Socialpædagoger		337	39,872	478,469
Socialpædagogiske konsulenter		402	47,527	570,320
Kommunallæger		754	89,145	1,069,741
Lærere		392	46,291	555,491
Skolepsykologer		486	57,436	689,229
Omsorgs- og pædagogmedhjælpere samt pædagogiske assistenter		279	32,987	395,844
Pædagogisk personale i daginstitutioner/klubber/skolefritidsordninger		312	36,888	442,661
Pædagoger		361	42,714	512,564
Pædagogiske konsulenter		438	51,727	620,721
Social- og sundhedspersonale		283	33,466	401,590
Socialrådgivere		344	40,597	487,164
Syge- og sundhedspersonale, ledere		471	55,675	668,104
Sundhedsplejersker		373	44,120	529,439
Sygeplejersker		365	43,144	517,730
Tandlæger		454	53,644	643,729
Tilsynsførende assistent, forsorgshjem		298	35,187	422,243

Anm.: I alle lønninger indgår grundløn, alle tillæg, overarbejde, særydelser, særlig feriegodtgørelse og pension. Timelønninger er beregnet ud fra en effektiv årstimenorm på 1.418 timer.

Kilde: VIVE,