Børnene først-aftalen på undervisningsområdet

En evaluering af fire projekter i specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt behandlings- og specialundervisningstilbud



Mikkel Giver Kjer, Emma Hoff Søegaard og Siv Thejls Sidelmann

VIVE

Børnene først-aftalen på undervisningsområdet
– En evaluering af fire projekter i specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem samt behandlings- og specialundervisningstilbud

© VIVE og forfatterne, 2026
e-ISBN: 978-87-7582-499-1
Projekt: 302681
Finansiering: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK)

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 evaluering indsamler viden og erfaringer fra en række projekter, der har til formål at styrke undervisningen og skolegangen på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem.

Undersøgelsen er udarbejdet på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), som også har finansieret. Rapporten er forfattet af chefanalytiker Mikkel Giver Kjer, videnskabelig assistent Emma Hoff Søegaard og student Siv Thejls Sidelmann.

Rapporten har gennemgået VIVEs proces for kvalitetssikring.

Tak til alle interviewdeltagere. Det gælder ikke mindst de elever, vi har observeret og snakket med.

Carsten Strømbæk Pedersen
Forsknings- og analysechef for VIVE Uddannelse, Børn og Unge

Indholdsfortegnelse

Hovedresultater			5
Afrapportering			11
1		Indledning	12
	1.1	Baggrund for evalueringen	12
	1.2	Formål med evalueringen	13
	1.3	Design, metode og datakilder	14
	1.4	Læsevejledning	16
2		Centrale erfaringer og opmærksomhedspunkter	18
	2.1	Hvilken viden og hvilke erfaringer fra projekterne kan formidles og inspirere?	18
	2.2	Undervisningstilbuddene som kontekst for lignende projekter	18
	2.3	Kerneelementer i projekterne	19
3		Et forandringsteoretisk blik på projekter	20
	3.1	En overordnet forandringsteori samt målgruppebeskrivelse	21
	3.2	Processporets kerneelementer og barrierer	25
	3.3	Strategisk og organisatorisk spor	34
4		Styrker projekterne elevernes skolegang?	43
	4.1	Elevernes motivation for, oplevelse af samt deltagelse i projekternes aktiviteter	45
	4.2	Virkninger: faglighed, rettigheder, livsduelighed og sociale relationer	51
Dokumentation			61
5		Design og metode	62
	5.1	Udvælgelse og rekruttering af behandlings- og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	62
	5.2	Kvalitative interviews med projektaktører, elever, pædagogisk personale og ledelse	63
Litteratur			67

Hovedresultater

En god skolegang er en central forudsætning for at skabe en bedre og mere stabil opvækst for anbragte og udsatte børn og unge (Lausten & Andersen, 2022; Rambøll, 2018). Desværre klarer denne gruppe børn og unge sig væsentligt dårligere i skolen end deres jævnaldrende (Børne- og Socialministeriet m.fl., 2018; Ottosen m.fl., 2015). En forklaring er, at disse børn typisk har en rygsæk fyldt med sociale, familiære, personlige og faglige udfordringer, der udfordrer muligheder for at få et lærerigt udbytte af undervisningen (Rambøll, 2018). Derfor er det særligt vigtigt, at netop denne gruppe af børn og unge modtager undervisning af høj kvalitet og løbende støttes og motiveres i deres skolegang.

På denne baggrund blev der således iværksat en række initiativer (16 i alt), der har til formål at styrke skolegangen for anbragte og udsatte børn og unge, se hele initiativlisten i aftaleteksten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Ifølge *Aftale om at styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge* fra 16. marts 2022 skal initiativ 9, 10, 11 og 13 evalueres.

Disse initiativer udmønter sig i fire konkrete projekter på behandlings- og specialundervisningstilbud samt specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem, som er udvalgt enten gennem en puljeansøgningsrunde eller via direkte tilskud:

- Lystlæsning og Læringslyst (initiativ 9) – gennemføres af Læs for Livet
- Styrket inddragelse af elever (initiativ 10) – gennemføres af De Anbragtes Vilkår (DAV), Modstrøm og Danske Skoleelever
- Frivillige mentorer på interne skoler (initiativ 11) – gennemføres af Lær for Livet
- Mit liv – mine rettigheder (initiativ 13) – gennemføres af UNICEF.

Mere information om de enkelte projekter præsenteres i Boks 1. Målgruppen for projekterne er elever i behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem, som er anbragte og/eller går i dagbehandling og modtager specialundervisning. På tværs af projekterne er det intentionen at styrke elevernes faglighed samt øge deres rettighedsforståelser. Yderligere sigter projekterne mod at styrke inddragelsen og undervisningen af eleverne.

Boks 1 Præsentation af de fire initiativer

- **Lystlæsning og Læringslyst (initiativ 9):** Projektet, gennemført af organisationen Læs for Livet, har til formål at styrke læselyst og læring hos elever i behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem. Gennem skræddersyede biblioteker, sammensat af frivillige litteraturguider i dialog med elever og lærere, skal projektet motivere til læsning og dermed understøtte elevernes skolegang og fremtidige muligheder på sigt.
- **Styrket inddragelse af elever (initiativ 10):** Projektet, gennemført af organisationerne De Anbragtes Vilkår (DAV), Modstrøm og Danske Skoleelever, har til formål at give elever erfaring med, at deres stemme er vigtig, at de opnår viden om elevinddragelse og elevdemokrati, samt at de får et øget kendskab til egne rettigheder. Gennem en peer-to-peer tilgang er hensigten, at eleverne kan spejle sig i de frivillige, som afholder workshops om rettigheder og inddragelse.
- **Frivillige mentorer på interne skoler (initiativ 11):** Projektet, gennemført af foreningen Lær for Livet, har til formål at styrke læring, livsduelighed og dannelse hos børn i behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem gennem frivillige 1:1 mentorforløb. De frivillige mentorer laver både faglige og alment dannende aktiviteter med eleverne. Initiativet fokuserer på øget faglig mestring i matematik og dansk samt på, at eleverne får en oplevelse af øget trivsel og livsduelighed gennem trygge relationer og gode oplevelser uden for børne- og ungehjemmene.
- **Mit liv – mine rettigheder (initiativ 13):** Projektet, gennemført af organisationen UNICEF, har til formål at bidrage til, at elever og fagprofessionelle i behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem har kendskab til Børnekonventionen og relevante forvaltningsregler, har et aktivt sprog for elevers rettigheder, og at eleverne dermed opnår en mere sikker viden om, hvor de kan få støtte, rådgivning og hjælp, hvis de eller børn, de kender, får brug for det.

I evalueringen af projekterne søger vi at besvare tre hovedspørgsmål:

- Hvordan bidrager projekterne til at styrke skolegangen for elever på behandlings- og specialundervisningstilbud samt specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem og til, at de kender deres rettigheder og kan handle derefter?
- Hvilke kerneelementer i projekterne er virkningsfulde eller hæmmende, og hvordan?
- Hvilken viden og hvilke erfaringer fra projekterne kan formidles og inspirere sektoren fremadrettet?

I det følgende afsnit præsenterer vi rapportens hovedfund.

Projekterne styrker relationer og livsduelighed, men viser få tegn på styrket læring og faglig udvikling

Har projekterne styrket skolegangen for elever?

Projekterne opleves i første ombæring som meningsfulde. De giver et tiltrængt afbræk fra hverdagen og synes at styrke elevernes sociale relationer og livsduelighed. På tværs af skoler og projekter beskriver eleverne aktiviteterne som et velkomment og kærkomment pusterum fra de daglige rutiner og de krav, de møder i undervisningen og hverdagen generelt.

Flere elever fremhæver endvidere, at aktiviteterne har givet dem mulighed for at indgå i sociale fællesskaber uden for undervisningstilbuddene og børne- og ungehjemmene. Dette opleves som positivt og ledsages af beskrivelser af trygge og tillidsfulde relationer til fx de mentorer, der indgår i ét af projekterne.

Det pædagogiske personale understøtter dette perspektiv og fremhæver, at eleverne får indblik i livet uden for institutionerne. De øver sig fx i at begå sig i en familiesammenhæng og udvikler på den måde en form for livsduelighed, som de ellers ikke ville have fået.

Fælles for projekternes virkning er, at virkningen i høj grad synes at afhænge af elevernes egen motivation og engagement. Når eleverne oplever værdi i aktiviteterne, styrkes både deres motivation og engagement. Dog varierer graden af motivation og oplevet meningsfuldhed blandt eleverne på tværs af projekterne. Evalueringen

peger på, at faktorer som forudsigelighed og genkendelighed i projektets rammer er afgørende for elevernes modtagelighed og aktive deltagelse.

Projekterne viser generelt begrænset faglig udvikling og kun få tydelige tegn på faglig virkning. Selvom flere projekter delvist når deres opstillede målsætninger, synes det at være vanskeligt at opnå markante faglige resultater på det faglige område. I projektet 'Lystlæsning og læringslyst' oplever eleverne, at deres interesser og ønsker bliver imødekommet, hvilket skaber en følelse af anerkendelse. De fleste elever fortæller, at de er blevet gladere for at læse, hvilket på sigt må forventes at styrke deres læsefærdigheder.

To af projekterne har desuden haft til formål at styrke elevernes viden om elevinddragelse, deltagelse og/eller etablering af elevdemokrati. Det er imidlertid ikke en virkning, som har vist sig tydeligt blandt de elever, vi har talt med. På tværs af tid, projekter og undervisningstilbud fremstår det, som om eleverne har forskellige oplevelser af, hvad de konkret har lært om inddragelse, elevråd og elevdemokrati. Fælles for elevernes fortællinger på tværs er, at de oplever, at det, de har lært, ikke bliver omsat eller videreført i deres daglige praksis på skolen.

Elevforudsætninger og rammevilkår hæmmer faglig udvikling og oplevet inddragelse

Hvilke kerneelementer i projekterne er virkningsfulde eller hæmmende?

På tværs af projekterne spiller den brede og sammensatte målgruppe en central rolle. Variation i alder, kognitive forudsætninger og elevernes tilknytning til skolen og undervisningen udgør en væsentlig barriere for projekternes succes, fordi det stiller store krav til differentiering, relationsarbejde og fleksibilitet i tilrettelæggelsen af undervisningen og i samværet med målgruppen.

Det er derfor afgørende, at der er overensstemmelse mellem projekternes målsætninger og målgruppens behov og formåen. I ét af projekterne har uklare roller og forventninger tillige bidraget til, at der ikke er opnået den ønskede faglige virkning. Det understreger behovet for tydelige faglige mål og en stærk forankring i praksis.

Rammevilkår har også en betydning. I et andet af projekterne oplever eleverne, at der mangler opbakning fra både lærere og ledelse. Det gør det ifølge eleverne selv vanskeligt for eleverne at få gennemført deres idéer og forslag i forhold til at styrke deres rettigheder. Hvis projektet skal have den ønskede virkning, er det nødvendigt med større engagement og ejerskab fra både personale og ledelse. Ejerskab fremstår som en gennemgående nøglefaktor på tværs af projekterne.

Disse kerneelementer kan inspirere fremtidige projekter på området

Hvilken viden og hvilke erfaringer fra projekterne kan formidles og inspirere sektoren fremadrettet?

Professionel opstart og ledelsesengagement som fundament

En grundig og professionel opstart er afgørende for, at projekterne kan skabe virkning. Empirien viser, at en klar tidslinje og gennemarbejdet projektplan bidrager til tillid og opbakning blandt både ledelse og pædagogisk personale, hvilket styrker implementeringen.

Ledelsens rolle varierer på tværs af projekter, men tydelig og engageret ledelse er ofte et bærende element for virkning og forankring. Nogle steder er en koordinerende rolle tilstrækkelig, mens andre projekter kræver mere aktiv ledelsesdeltagelse.

Løbende forankring og ejerskab i praksis

Varig virkning kræver løbende forankring og involvering. Når projektets formål, metoder og indhold løbende genbesøges og tilpasses i fællesskab, øges både faglig forankring og ejerskabsfølelse. Når det pædagogiske personale har klare roller og bliver aktivt inddraget, styrkes både ansvarsfølelse og implementering.

Struktur, genkendelighed og fleksibilitet

Struktur og forudsigelighed er centrale for, hvordan eleverne tager imod indsatserne – og dermed for projektets virkning. Timing, kontinuitet og mulighed for fleksibel tilpasning til elevernes behov fremhæves som afgørende. Projekter, der formår at være både genkendelige og tilpasningsdygtige, skaber større engagement hos eleverne og har bedre forudsætninger for at opnå virkning.

Manglende kontinuitet – fx lange pauser mellem projektaktiviteter – kan derimod udfordre både forankring og elevdeltagelse.

Opmærksomhedspunkter for kommende projekter

Målgruppen: Elevgruppen er ofte sammensat med stor variation i alder, trivsel og kognitive forudsætninger. Det udfordrer implementeringen og stiller krav til differentiering. Flere steder har projekternes faglige ambitioner været for højt sat i forhold til målgruppens forudsætninger, hvilket har begrænset den faglige virkning.

Kurser og materialer: Kurser og vidensdeling inden opstart opleves som relevant, men personalet efterspørger mere konkret støtte til at omsætte ny viden til praksis – især ved komplekse eller ukendte emner. Tilpasning af undervisningsmaterialer er samtidig både fagligt og tidsmæssigt krævende.

Ejerskab og planlægning: En tydelig rollefordeling og løbende inddragelse af ledelse og personale styrker ejerskab og bidrager til, at projekterne kan forankres og videreføres i praksis.

Struktur og forudsigelighed: Elevernes motivation og deltagelse styrkes, når projekterne foregår i velkendte og strukturerede rammer. Det understøtter både faglig deltagelse og stabilitet.

Fakta om undersøgelsen

Det er en evaluering af fire initiativer, der skal styrke skolegangen på behandlings- og specialundervisningstilbud samt specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem.

Evalueringen er baseret på kvalitative data, herunder interviews og observationer. Der er udført i alt 28 individuelle og fokusgruppeinterviews, hvori der indgår perspektiver fra 26 elever og 16 fagpersoner (12 pædagogisk ansatte og 4 ansatte med lederstillinger). Interviewene er gennemført på tværs af syv forskellige undervisningstilbud, som hver har været i gang med 1 af 4 initiativer.

For alle initiativer har vi været ude på to undervisningstilbud, hvor de første besøg har været i foråret 2024, og de resterende i efteråret/vinteren 2024/2025. En undtagelse har været initiativ 13, hvor kun et enkelt undervisningstilbud er besøgt.

Afrapportering

1 Indledning

En stabil og meningsfuld skolegang er afgørende for anbragte og udsatte børn og unges trivsel og fremtid (Lausten & Andersen, 2022; Rambøll, 2018). Alligevel klarer disse børn sig markant dårligere i skolen end deres jævnaldrende, bl.a. på grund af de sociale og faglige udfordringer, som påvirker deres læringsudbytte (Ottosen m.fl., 2015; Rambøll, 2018).

Derfor er det særligt vigtigt, at netop denne gruppe får adgang til kvalificeret undervisning, tæt støtte og trygge, forudsigelige rammer i deres skolehverdag. Mange går i dag på behandlings- og specialundervisningstilbud eller specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem – hvor de både får social støtte og specialundervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Flere undersøgelser viser dog, at undervisningen på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem ofte er mangelfuld, ligesom undervisningstilbuddene sjældent lever op til de krav, som er beskrevet i folkeskoleloven (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021; Rambøll, 2018; Folketingets Ombudsmand, 2020). Det er således blevet påpeget, at der på en stor del af undervisningstilbuddene ikke undervises i den fulde fagpakke, og at eleverne ofte fritages for dele af undervisningen (Ibid.). Det har givetvis betydning for, at mange elever på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem ikke aflægger 9. klasses afgangsprøve (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

1.1 Baggrund for evalueringen

På denne baggrund har den tidligere regering (Socialdemokratiet), Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Liberal Alliance, Frie Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne indgået en aftale om at understøtte og styrke den undervisning, som anbragte og udsatte børn og unge modtager. Samtidig skal disse børn og unge støttes i at kende deres rettigheder og deltage aktivt i deres skolegang (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, Social- og Boligstyrelsen, u.å.). Der er således iværksat en række initiativer (16 i alt), der har til formål at styrke skolegangen for anbragte og udsatte børn og unge, se hele initiativlisten i aftaleteksten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

1.2 Formål med evalueringen

Formålet med VIVEs evaluering er at indsamle viden og erfaringer fra initiativ 9, 10, 11 og 13. Fokus er at skabe viden om, hvad initiativerne konkret giver eleverne, men også levere viden, der senere kan danne videns- og erfaringsgrundlag for det videre arbejde med at styrke undervisningen og skolegangen på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem. Hensigten er derfor at skabe viden om:

- … hvornår og på hvilken måde elever, det pædagogiske personale og ledelse oplever projekterne som anvendelige, tilgængelige og med relevans for den daglige undervisning, elevernes skolegang og handlekompetencer
- … hvilke virkningsfulde kerneelementer projekterne har, herunder hvilke forhold der hhv. hæmmer og fremmer implementering og virkninger
- … hvordan evalueringens fund kan bruges som inspiration for sektoren og evt. til at udbrede lignende initiativer for at styrke undervisningen på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem.

Vi besvarer disse undersøgelsesspørgsmål i tre analysekapitler, der er overskueliggjort i Tabel 1.1.

Tabel 1.1 Oversigt over delanalyser og undersøgelsesspørgsmål

Videnbehov	**At sikre, at evalueringens fund kan bruges som inspiration for sektoren og evt. til at udbrede lignende initiativer for at styrke undervisningen på behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem**	**At opstille en forandringsteori på tværs af projekterne, herunder afdække virkningsfulde og hæmmende kerneelementer i projekterne**	**At skabe viden om, hvorvidt og hvornår elever og pædagogisk personale oplever indsatserne som anvendelige, tilgængelige og med relevans for den daglige undervisning, elevernes skolegang og handlekompetencer**
Kapitel	Kapitel 2	Kapitel 3	Kapitel 4
Undersøgelsesspørgsmål	Hvilken viden og hvilke erfaringer fra projekterne kan formidles og inspirere sektoren fremadrettet?	Hvilke kerneelementer i projekterne er hhv. virkningsfulde og hæmmende for projekterne og hvordan?	Hvorvidt bidrager projekterne til at styrke skolegangen for børn og unge i behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem og til, at de kender deres rettigheder og kan handle herefter?
Metode og datakilder	Undersøgelsesspørgsmålene belyses primært med interviewdata samt i mindre omfang observationsdata.		

Vi opstiller en forandringsteori for at kunne besvare rapportens spørgsmål mere systematisk og stringent. Forandringsteorien skal skabe en fælles forståelse af, hvordan projekter på området forventes at kunne implementeres samt virke. Samtidig skal den bidrage med indsigt i de kerneelementer, der kan fungere som enten en løftestang eller et benspænd for lignende projekter.

Vi anvender i rapporten betegnelsen undervisningstilbud, der dækker over både behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på et børne- og ungehjem; dem, vi tidligere kaldte interne skoler. I Boks 1.1 beskrives, hvad der kendetegner de to undervisningstilbud.

Boks 1.1 Kort om hhv. behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem

Behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS), tidligere kendt som dagbehandlingstilbud, tilbyder en kombination af pædagogisk støtte og behandling efter barnets lov samt specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand efter folkeskoleloven. Tilbuddet henvender sig til børn og unge med behov for begge typer indsatser.

Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem (SBU) er undervisningstilbud, der er tilknyttet børne- og ungehjem. Børne- og ungehjemmene – tidligere betegnet opholdssteder og døgninstitutioner – er de institutioner, hvor børn og unge bliver anbragt, og som godkendes efter socialtilsynsloven.

SBU'erne blev tidligere betegnet som *interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder*. Det er således i børne- og ungehjemmet, at børnene anbringes, mens undervisningen kan foregå i det dertilhørende SBU.

1.3 Design, metode og datakilder

Undersøgelsen anvender udelukkende kvalitative datakilder, herunder interviews og observationer. Analysen tager primært udgangspunkt i interviewene, i mindre grad i observationerne, som tager et deskriptivt, fænomenologisk udgangspunkt. Vi fokuserer på at identificere fællestræk på tværs af projekter og undervisningstilbuddene. Interviewmaterialet er analyseret på tværs af elever, pædagogisk personale og ledere. Individuelle oplevelser, erfaringer og vurderinger, der fremhæves af flere, er anvendt til at identificere mere almene karakteristika ved undervisningstilbuddene i

de enkelte projekter (Kjer & Jensen, 2018). Vi anvender citater og bruger beskrivelser fra vores feltnoter, der underbygger de væsentlige pointer. Observationerne har bidraget til at kontekstualisere vores indsigt i, hvordan projekternes forløb udformer sig i praksis og har ligeledes være med til at afklare eventuelle modstridende synspunkter fra interviewene.

Boks 1.2 Caseudvægelse, data og metodiske overvejelser

I undersøgelsen af de fire projekter har VIVE udvalgt syv forskellige undervisningstilbud. Ved udvælgelsen af undervisningstilbud har vi vægtet, at undervisningstilbuddene var placeret forskellige steder i landet, at der både indgik BOS og SBU, samt at der på undervisningstilbuddene kunne stilles op med både elever og fagpersonale til interviews, hvilket forudsatte både praktisk mulighed og villighed. For alle projekter har vi været ude på to undervisningstilbud, hvor de første besøg har været i foråret 2024, og de resterende i vinteren 2024/2025 med undtagelse af et projekt, hvor vi kun har haft mulighed for at besøge en enkelt skole. Derudover har det været muligt ved to af undervisningstilbuddene at besøge dem i to omgange.

Vi har udført interviewene over denne længere periode for at kunne arbejde med et tidsligt aspekt i analysen af projekternes implementering og virkning. VIVE har i alt udført 28 individuelle interviews og fokusgruppeinterviews, hvori der indgår perspektiver fra 26 elever og 16 fagpersoner. Fagpersoner dækker over 12 pædagogisk ansatte (pædagoger og lærere) og 4 ansatte med lederstillinger. Ud over har vi udført observationer på to undervisningstilbud med fokus på at understøtte og supplere den viden, vi får fra interviews med elever og ansatte. Derudover har observationerne kontekstualiseret vores indsigt i, hvordan projekternes forløb ser ud i praksis.

Forud for casebesøgene i tilbuddene har vi gennemført interviews med projektaktørerne for de fire projekter med henblik på at få en introduktion til projekterne, herunder deres formål, mål, forventninger og ligeledes centrale forhold for udmøntningen og implementeringen af projekterne. Herunder hvilke udfordringer der forventes, og hvad der vurderes centralt for en vellykket implementering.

Tabel 1.2 Overblik over dataindsamlingen

Undervisningstilbud	Informanter	Metode
Forår 2024 – 1. dataindsamling		
Undervisningstilbud A, kommune A	1 leder 2 pædagoger 2 elever	Fokusgruppeinterview (pædagoger) Individuelle interviews
Undervisningstilbud B, kommune B	1 leder 1 lærer 4 elever	Fokusgruppeinterviews (leder og lærer) og (elever)
Undervisningstilbud C, kommune C	1 lærer 3 elever	Individuelle interviews
Vinter 2024/2025 – 2. dataindsamling		
Undervisningstilbud D, kommune C	2 lærere 3 elever	Fokusgruppeinterviews (lærere) og (elever)
Undervisningstilbud E, kommune D	1 leder 1 pædagog 5 elever	Individuelle interviews
Undervisningstilbud C, kommune C	3 lærere 3 elever	Fokusgruppeinterview
Undervisningstilbud F, kommune B	1 lærer 2 elever	Individuelle interviews
Undervisningstilbud G, kommune B	1 leder 1 lærer 1 elev	Individuelle interviews
Undervisningstilbud H, kommune E	2 lærere 1 leder 2 elever	Fokusgruppeinterviews (lærere og leder) og (elever)

Interviews og/eller fokusgruppeinterviews blev afholdt på stedet. Valget af interviewform beroede dels på pragmatiske hensyn i forhold til, hvad der var muligt i praksis, dels på de enkelte projekters karakter. Som udgangspunkt gennemførte vi fokusgruppeinterviews med det pædagogiske personale samt individuelle interviews med elever og ledelse. I enkelte projekter har det dog været mere hensigtsmæssigt at samle eleverne til en fælles drøftelse.

1.4 Læsevejledning



Ud over rapportens hovedresultater og indledning er den struktureret i yderligere tre kapitler. Kapitel 2 beskriver centrale opmærksomhedspunkter og erfaringer fra projekterne. Fokusset for kapitel 3 er todelt. For det første beskrives det forandringsteoretiske blik, hvori projekternes respektive forandringsteorier præsenteres.

Dette med henblik på at skabe klarhed over, hvad disse – samt lignende projekter – kræver for at kunne lykkes med deres opstillede mål. For det andet kaster kapitlet et empirisk lys på, hvor disse forandringsteorier – overordnet set og på tværs af dem – lykkedes og udfordres. I det sidste kapitel sættes der fokus på, hvilken forskel projekterne gør for eleverne, herunder hvordan særligt eleverne oplever projekterne samt, hvorvidt de bidrager til at styrke elevernes skolegang.

2 Centrale erfaringer og opmærksomhedspunkter

2.1 Hvilken viden og hvilke erfaringer fra projekterne kan formidles og inspirere?

Et centralt fokus i undersøgelsen er, at resultaterne kan inspirere sektoren til at iværksætte og udbrede lignende initiativer med henblik på at styrke undervisningen på undervisningstilbuddene. Det rejser spørgsmålet: Hvilken viden og hvilke erfaringer fra de gennemførte projekter kan formidles videre og dermed inspirere sektoren fremadrettet?

2.2 Undervisningstilbuddene som kontekst for lignende projekter

Målgruppen: stor variation og komplekse behov

Undervisningstilbuddenes målgrupper er kendetegnet ved stor variation i både alder og kognitive forudsætninger. Denne diversitet skaber mestendels betydelige udfordringer i implementeringen af projekterne i forhold til realiseringen af ambitionerne.

Klassesammensætningen gør det fx vanskeligt for det pædagogiske personale at tilpasse undervisningsmaterialet til elevernes faktiske behov. I nogle tilfælde er elevernes trivsel og mentale tilstand så udfordret, at det er svært for dem at få et reelt fagligt udbytte.

Undervisere: kompetencer og forventninger

Det er et gennemgående fund, at tilbuddene har oplevet, at projekterne har haft udfordringer med at imødekomme målgruppens forskelligartede, komplekse behov – både pædagogisk og fagligt. Det opleves fx som vanskeligt for nogle af projekterne at udvikle undervisningsmateriale, der favner bredt i undervisningen. Desuden stiller målgruppen store krav til de personer, der underviser eller på anden vis har samvær med eleverne. Der udtrykkes en vis skepsis fra underviserne på tilbuddene over for brugen af undervisere uden didaktisk baggrund – særligt i forhold til, hvordan de kan bidrage meningsfuldt i en faglig kontekst, når eleverne har så markante udfordringer.

2.3 Kerneelementer i projekterne

En professionel og velforberedt opstart

Selvom det kan virke som en selvfølge, viser analysen, at projekter med en professionel og grundigt planlagt opstart har haft bedre forudsætninger for succes. Det gælder fx en tydelig tidslinje og en gennemtænkt projektplan, som i flere tilfælde har været medvirkende til at skabe tillid og opbakning hos såvel ledelse og pædagogisk personale på undervisningstilbuddene. En solid opstart understøtter en mere bæredygtig implementering.

Løbende forankring og ejerskab

Det er afgørende, at ledelse, pædagogisk personale og projektmedarbejdere løbende genbesøger og videreudvikler projektets formål, indhold og metoder. Dette skaber ikke blot faglig forankring, men også ejerskab hos det personale, der i sidste ende skal være "kulturbærere" og videreudvikle indsatsen. Forankring i praksis kræver medindflydelse og medbestemmelse – en forudsætning for, at personalet kan implementere og videreudvikle projektet i undervisningssituationen.

Meningsfuldhed for eleverne

For at indsatsen skal have effekt, skal eleverne opleve den som meningsfuld. I flere tilfælde har projekterne givet mening for både elever og personale, men der er også eksempler på det modsatte. Når indsatsen opleves som relevant og meningsgivende, fungerer det som en løftestang for motivationen og forankringen i dagligdagen – både for elever, undervisere og ledelse.

Tydelighed i ledelsesrollen

Ledelsens rolle varierer fra projekt til projekt, men på tværs peges der på behovet for tydelighed og engagement. I nogle tilfælde fungerer en overordnet og koordinerende ledelsesrolle fint, mens det i andre sammenhænge er nødvendigt med en mere aktiv ledelsesindsats. En tydelig ledelse har flere steder været en væsentlig løftestang for implementeringen – ikke mindst, fordi mange projekter ellers fungerer ret selvkørende i det daglige arbejde.

Tidsmæssige rammer og forudsigelighed

På tværs af projekterne fremhæves behovet for tid til forberedelse og implementering. Desuden viser erfaringerne, at genkendelighed og forudsigelighed er afgørende for, hvordan eleverne modtager og engagerer sig i indsatsen. Når eleverne ved, hvad de kan forvente, øges sandsynligheden for en positiv effekt – og derfor bliver netop struktur og kontinuitet et centralt kerneelement.

3 Et forandringsteoretisk blik på projekter

Dette kapitel belyser, hvornår projekterne virker på undervisningstilbuddene, og under hvilke præmisser. Kapitlet viser endvidere, hvad dette kræver af ledelsen, det pædagogiske personale og af projekterne selv. Derudover kigger vi på de centrale kontekstuelle karakteristika, der kræver særlig opmærksomhed for projekternes succes. Dette sammenfatter vi i en forandringsteori, som vi løbende spejler kapitlets fund i. Derfor besvarer vi i dette kapitel:

- Hvilke kerneelementer har projekterne, og hvilke forhold hhv. fremmer og hæmmer projekternes implementering og virkning?

Boks 3.1 Kapitlets konklusioner

I dette kapitel fremhæver vi betydningsfulde kerneelementer på to hovedspor:

Centrale kerneelementer i relation til processporet på baggrund af empirisk materiale:

- **God opstart:** En professionel og velforberedt opstart opleves som afgørende for at skabe gode forudsætninger for projektets implementering
- **Målgrupper og forventninger:** Uoverensstemmelser mellem projektets målsætning og målgruppen kan begrænse projektets effekt og potentialer
- **Forudsigelighed og genkendelighed:** Forudsigelige rammer og genkendelighed blandt eleverne er vigtigt for deres modtagelighed over for projektet og dermed også for implementeringen af det.

Centrale kerneelementer i relation til det strategiske spor på baggrund af empirisk materiale:

- **Struktur og ejerskab:** Tydelig rollefordeling og involvering af det pædagogiske personale styrker ejerskab og øger sandsynligheden for forankring af projekterne i hverdagen på sigt

- **Ledelsens rolle:** En aktiv og tydelig ledelsesrolle fremmer koordinering og retning; fraværet heraf kan hæmme projektets implementering
- **Kompetenceudvikling:** Kurser, vidensdeling mv. forud for opstart opleves som relevant og mestensdels praksisnær, men det pædagogiske personale kræver tilstrækkelig støtte for at kunne omsættes til konkret praksis – især ved komplekse emner.

Formålet med dette kapitel er todelt: For det første er formålet at præsentere en overordnet forandringsteori. Dette skal være med til at skabe klarhed over, hvad lignende projekter forventer at kræve, hvis de skal lykkes med at nå deres mål hos eleverne. For det andet kaster kapitlet et empirisk lys på, hvor disse forandringsteorier – overordnet set og på tværs af dem – lykkedes, udfordres mv. Kapitlet står på skuldrene af interviewene med pædagoger, lærere og ledere og i et mindre omfang af interviewene med eleverne samt observationerne på undervisningstilbuddene.

3.1 En overordnet forandringsteori samt målgruppebeskrivelse

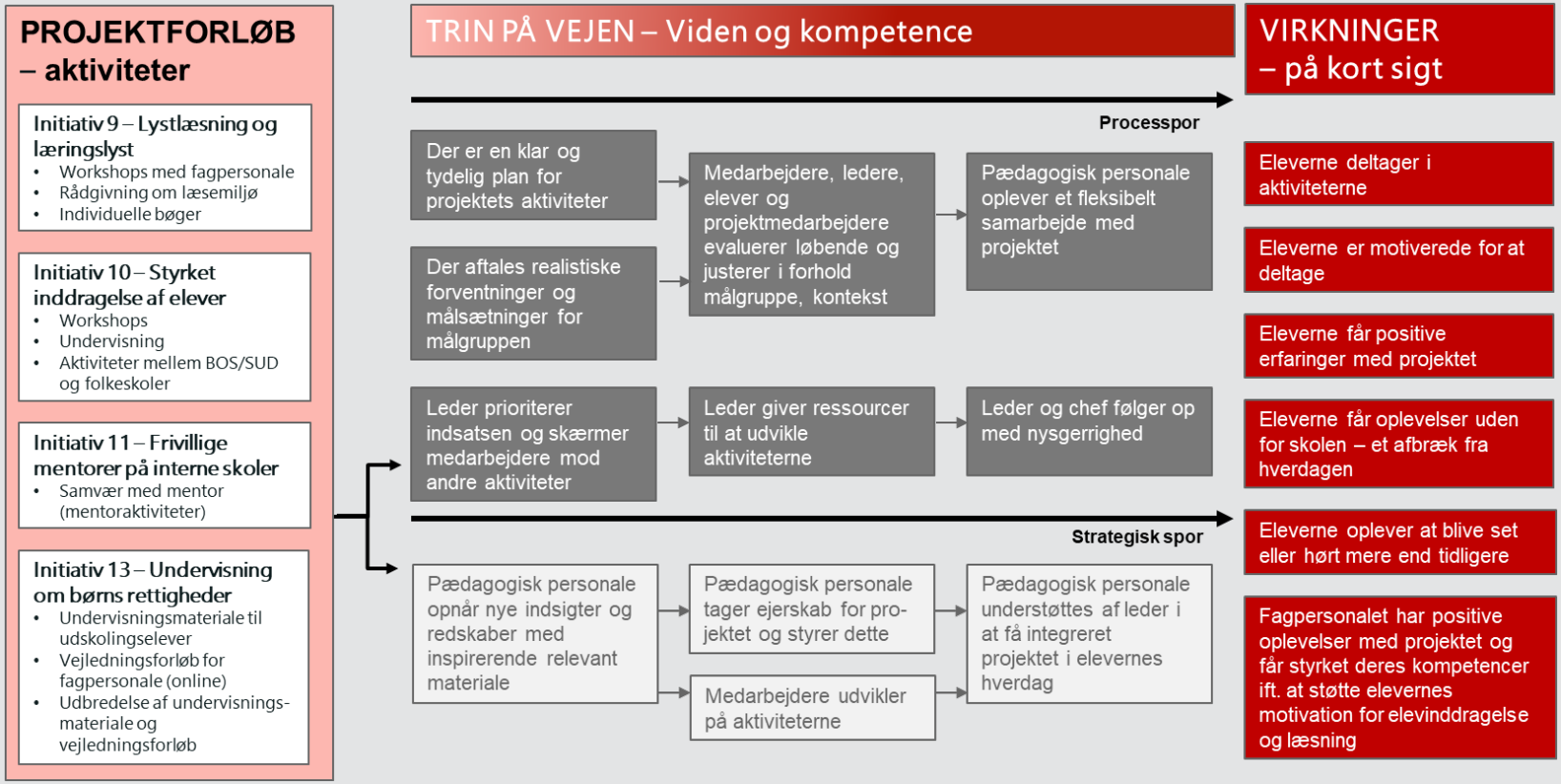
Forandringsteorien er udviklet på baggrund af interviews med projektaktørerne på tværs af de fire projekter samt analyse af projektdokumenterne. Dernæst har vi på baggrund af interviewene med de forskellige aktører på undervisningstilbuddene systematiseret data, således at forandringsteorien dækker over, hvad vi kalder processuelle og organisatoriske eller strategiske forhold. Se forklaringerne i det følgende.

Boks 3.2 Forandringsteorier

Forandringsteorier er begrundede forestillinger eller antagelser om, hvordan og hvorfor en indsats kan forventes at virke. De er ofte grafiske repræsentationer af formodninger om intenderede eller ikke-intenderede forandringer (Kjer m.fl., 2021).

Figur 3.1 viser forandringsteorien, som indeholder to grunddimensioner. På den horisontale akse skitseres forløbets trin, opdelt i et processpor og et organisatorisk/strategisk spor. Processporet afspejler virkningen af projektaktiviteterne og den løbende processtøtte, som undervisningstilbuddene modtager. Det spiller en central rolle i forhold til arbejdet i det strategiske spor, der omfatter både individuelle og ledelsesmæssige eller organisatoriske forandringer, som antages at påvirke projekternes samlede effekt. Den vertikale akse i figuren viser, hvilke handlinger de centrale aktører i forandringsteorien skal iværksætte for at opnå de ønskede resultater.

Figur 3.1 En samlet forandringsteori for projekterne



Kilde: VIVEs egen dataindsamling.

I de kommende afsnit sammenfatter vi de kerneelementer, der driver projekterne frem, samt de sten i skoen, der udfordrer.

Boks 3.3 beskriver målgrupperne på tværs af undervisningstilbud samt de fire projekter.

Boks 3.3 Målgrupper i undersøgelsen og på tværs af projekterne

Som nævnt, jf. afsnit 1.3, har vi besøgt både behandlings- og specialundervisningstilbud (BOS) og specialundervisningstilbud på et børne- og ungehjem (SBU).

Set fra et generelt perspektiv er det kendetegnende for børn og unge på disse undervisningstilbud, at de er socialt og/eller fagligt udfordrede, og flere har psykiatriske udfordringer som ADHD og autisme. Nogle er anbragt uden for hjemmet, har tilknytningsforstyrrelser eller ligger uden for det kognitive normalområde. Sværhedsgraden af elevernes udfordringer varierer, og deres diagnoser er forskellige, den samlede målgruppe af elever er derfor karakteriseret ved at være meget bred (Social- og Ældreministeriet m.fl., 2021).

Undervisningstilbuddene er specialiserede inden for bestemte områder, men fælles for dem er, at eleverne – ifølge fagpersoner på undervisningstilbuddene – kræver bestemte rammer for at trives og være modtagelige over for undervisning. Forudsigelighed, tydelig planlægning og relationsarbejde er centrale elementer. Fagpersonerne forklarer, at det kan være udfordrende at opbygge relationer til eleverne, især hvis man er ny og uden kendskab til målgruppen. Flere af fagpersonerne har i forbindelse med projekterne udvalgt elever, de mente var modtagelige og velfungerende nok til at få noget ud af det.

Projekterne selv beskriver, hvordan de henvender sig til elever på undervisningstilbuddene i et bredere format:

- 'Lystlæsning og læringslyst' søger at favne alle alderstrin og skabe social forandring med bøger som omsorgstilbud til eleverne
- 'Frivillige mentorer på interne skoler' henvender sig til børn og unge, der er anbragt, og som er "læringsparate", interesserede i at være sammen med en frivillig voksen samt inden for det kognitive normalområde
- 'Styrket inddragelse af elever' henvender sig til elever i udskolingen og begrænser tilbuddet til børn og unge med specialundervisningsbehov
- 'Mit liv – mine rettigheder' henvender sig til elever på mellemtrin og i udskolingen.

3.2 Processporets kerneelementer og barrierer

I dette afsnit beskriver vi de procesforhold, der har betydning for, at projekterne kommer godt i gang. Det vedrører bl.a. den implementeringsstøtte, som undervisningstilbuddene har fået af projekterne, og som formodes at medvirke til at udvikle og forandre praksis.

3.2.1 Den gode start: tydelighed og professionalisme

En del uddannelseslitteratur tydeliggør vigtigheden af en god start på et projekt, hvilket bl.a. handler om at sikre en tydelig og motiverende plan for projektet, der tillige kan være et godt dialogredskab mellem aktørerne (Larsson, 2017). Det er således et centralt kerneelement i det processuelle spor.

Et af de forhold, der toner frem på tværs af undervisningstilbud og projekter, er projekternes evne til at sikre klarhed og struktur i forbindelse med projektopstart. En veldefineret tidslinje og en gennemtænkt plan fra start til slut har på flere undervisningstilbud haft en afgørende betydning for at skabe tillid og opbakning fra dem:

> *Der kom en tidslinje, og i den var der planer fra ende til anden. Det synes jeg også solgte det rigtig godt. For var der kommet noget, hvor det var lidt usikkert, hvor vi skulle hen, og hvornår vi skulle gøre det, og hvor meget arbejde, vi skulle lægge i det, så tror jeg, vi havde sagt nej.* (Leder, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud B)

Af citatet fremgår det netop, at denne struktur og oplevet professionalisme, karakteriseret ved en konkret og velkommunikeret plan med mål, tidsrammer og arbejdsindsats, udgør en central faktor for undervisningstilbuddets medvirken.

Den gode start, ledsaget af professionalismen, har også karakteriseret mestendels af det pædagogiske personales oplevelse af fx de workshops eller de kurser, som flere af projekterne har afholdt for dem:

> *Vi var på et kursus alle sammen, alle lærere fra Læs for Livet. Der fik vi virkeligt blod på tanden, fordi vi syntes, det havde virket meget professionelt og meget lækkert og noget, hvor vi tænkte "wauw".* (Lærer, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

Citatet illustrerer, hvordan oplevelsen af professionalisme kan have en motiverende effekt på det pædagogiske personales lyst til at deltage i projektet. Citatet illustrerer endvidere en sammenhæng mellem, at denne lærer tydeligvis imponeres med den

kvalitet, som workshoppen havde, hvilket øjensynligt gav vedkommende energi til projektet.

Vi har også set eksempler, der næppe kan betragtes som direkte modsætninger til denne førnævnte gode start, men hvor opstarten ikke opleves som snorlige. Et eksempel er nedenstående citat om projektet 'Frivillige mentorer på interne skoler', hvor en fagperson beskriver, at vedkommende gerne ville have været mere forberedt på at starte et mentorforløb op mellem mentor og barn:

> *Så kunne jeg måske også godt have tænkt mig at have været lidt bedre klædt på i forhold til, hvordan laver man den gode start på et mentorforløb. Altså, fordi jeg fandt ud af, at efter den første [mentor] var startet, at det var måske en rigtig god idé at sætte et godt, langt møde af til at snakke alene med mentor, før barnet blev involveret. Fordi det gik lidt stærkt med den ene mentor, som havde rigtig travlt med også at komme i gang. Jeg var måske ikke bevidst nok om, hvor meget vedkommende egentlig skulle klædes på i forhold til, at det er jo nogle meget særlige børn, vi har.* (Pædagog, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Konsekvensen af den mindre snorlige opstart er, som citatet også beskriver, en oplevelse af manglende tid og redskaber til at klæde mentoren ordentligt på – og en dertilhørende usikkerhed på mentorens evne til at håndtere de særlige behov, barnet har.

På baggrund af disse perspektiver kan det derfor fremhæves, at en god opstart, hvor undervisningstilbuddene fx mødes med professionalisme samt oplever sig grundigt forberedt, er et centralt element for den gode opstart af projekter generelt.

3.2.2 Målgrupper, realistiske forventninger og målsætninger

På baggrund af interviewene med ledelse og det pædagogiske personale finder vi, at projekternes succes afhænger af, at der er overensstemmelse mellem projektets målsætninger og forventninger og så målgruppernes behov samt deres faglige, sociale og relationelle forudsætninger. I dette tilfælde kunne dette handle om at synliggøre de behov, som eleverne eller det pædagogiske personale har, jf. forrige afsnit.

På projektet 'Frivillige mentorer på interne skoler' er der bl.a. en intention om at skabe "øget faglig mestring i matematik og dansk" via mentorordningen. Denne ambition om at hjælpe og understøtte fagligt udfordrede elever synes at være ganske udfordret på tværs af de to undervisningstilbud, vi har besøgt i forbindelse med projektet. En forklaring, der findes på tværs af de to undervisningstilbud, er, at eleverne – ifølge såvel ledere og pædagogisk personale – har et lavt kognitivt

funktionsniveau eller særlige behov, der er svære at arbejde med rent fagligt. I det følgende citat forklarer en leder, hvordan denne ambition om øget faglig mestring er udfordrende, fordi det er vanskeligt at motivere, engagere og fastholde målgruppen i læringsprocessen, jf. de forventninger og målsætninger, projekterne kan have:

> *Om det så skal være sådan en specialskole som den, vi har [at man afprøver projektet], eller om det skal være nogle elever, hvis kognitive funktionsniveau ikke er så udfordret, fordi de er svære at motivere, de er svære at ramme, og de er svære at fastholde [fagligt].* (Leder, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud A)

Citatet betoner netop, hvordan eleverne "er svære at ramme" rent fagligt, hvis eleverne er *for* udfordrede. Denne ambition udfordres tillige, hvis mentorerne ikke har en pædagogisk/didaktisk erfaring med at "arbejde" med denne gruppe af elever. Det betoner både ledere og det pædagogiske personale.

Videre pointerer lederen på det andet undervisningstilbud, at det særligt kræver en anden form for samarbejde, hvis det skal lykkes:

> *Og så selvfølgelig, hvad er det, man vil have ud af det? Jeg tænker, at hvis man skal styrke børns skolegang, så skal samværet jo have et eller andet, så skal det jo være med det i fokus i samværet. Så skal der jo formentlig også være et tæt samarbejde med skolen.* (Leder, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Citatet tydeliggør altså, at samværet skal have et særligt fokus i samarbejde med tilbuddet. I interviewene på tværs af de to tilbud kommer det til udtryk, at det på nuværende tidspunkt har et ret begrænset undervisningsfokus. Hvis det skal lykkes at udmønte projektet med disse faglige forventninger om mestring, således at det styrker skolegangen hos eleverne, kræver det ifølge de ansatte, at det ekspliciteres, at der skal være et samarbejde med tilbuddet, og videre, at det ekspliciteres over for både mentorerne og personalet på børne- og ungehjemmene, at det er et fokusområde, projektet har.

Af samme årsag fokuserer ét af undervisningstilbuddene i den senere del af forløbet hovedsageligt også på de sociale og relationelle aspekter af projektet, som reaktion på udfordringen med at leve op til den faglige ambition. Dette understreges dog også som en central intention for projektet. Motivationen for at deltage i projektet har således, på tværs af de to undervisningstilbud, især være at styrke det sociale og relationelle aspekt frem for at fremme faglige resultater:

> *Der skulle etableres det her mentorforløb, hvor et antal børn fra [tilbuddet] fik tilknyttet en mentor. Ikke med det specifikke formål at lave lektier eller*

> *"tale" skole, men i forhold til noget sådan socialt; at få børnene lidt ud af institutionens rammer og sådan nogle ting.* (Leder, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Citatet illustrerer ligeledes, at en opfattelse af "at lave lektier" samt have et fokus på undervisningstilbuddet ikke har været et særligt formål, projektet har haft. Overstående perspektiver i forhold til projektets formål understøttes også af det pædagogiske personale på tværs af de to undervisningstilbud.

I interviewet med det pædagogiske personale i projektet *'Mit Liv – mine rettigheder'*, beskrives det, at undervisningsmaterialet blev oplevet som meningsfuldt og ikke mindst relevant for elevernes virkelighed. Samtidig har det dog vist sig udfordrende at gøre indholdet tilgængeligt for alle elever. Det pædagogiske personale fremhæver især, at det har været vanskeligt at tilpasse materialet til elever under udskolingsniveau, hvilket tillige har stillet krav til differentiering og pædagogisk tilpasning i undervisningen.

> Lærer: *Jeg vil sige, at i hvert fald inde hos os på mellemtrinnet, der var det ret tydeligt, at meget af materialet, næsten uanset hvor meget vi sådan forsøgte at tilpasse det, så var det rigtig, rigtig svært at få formidlet til vores børn på en måde, så det gav mening for dem. Det røg meget hen over hovedet på dem.*
>
> Interviewer: *Kan du komme med nogle eksempler på noget af det, der ryger hen over hovedet på dem?*
>
> Lærer: *Jamen, bare det at tage en snak om det. Noget af det, vi brugte, som gav bare lidt mening, det var det der med at tage den plakat – der var en fin plakat, hvor der var udvalgt nogle af de her forskellige artikler i forhold til børns rettigheder og sådan noget – som vi så sad og snakkede om. Men bare det at forstå, "hvad er det, der står her?", selvom det var skrevet om i et sprog, der egentlig sådan er rimelig spiseligt. Det kan være svært. De havde tydeligvis ingen idé om, at de havde nogle rettigheder i det hele taget, så det var sådan virkelig at skulle starte helt fra scratch.* (Lærer, Mit Liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

Citatet illustrer således en central dobbelthed, der ligeledes kan findes i projekt 'Styrket inddragelse af elever'; at det er en vigtig viden, der tilgængeliggøres for elever, og at de "ingen idé" har om fx deres rettigheder. Men citatet viser også, at målgruppen er svær at nå – selvom materialet er "spiseligt". Det skyldes ikke mindst, at klassesammensætningen i de undervisningstilbud, vi har været ude på, er præget af elever, som har forskellige aldre og forskellige kognitive udfordringer. Det pædagogiske personale står derfor over for en større opgave med at skulle tilpasse

undervisningsmaterialet til den faktiske elevgruppe, som de står over for i praksis. Dette perspektiv understøttes endvidere af følgende citat:

> Lærer: *Altså, der er jo børn her, hvor det er et mega komplekst emne …*
>
> Leder: *Og som ikke kan sidde stille i mere end 3 minutter ad gangen og lytte til, når du snakker.*
>
> Lærer: *Ja, så hvordan får man det masseret ind på en ordentlig måde – for det er mega vigtigt. Men hvordan får vi det præsenteret for dem? Og der synes vi ikke, at deres materiale var differenceret nok. De [UNICEF] prøvede det faktisk ved at foreslå: "Hvis det er lidt for højt, så kan I gøre sådan her". Sådan var der nogle steder, hvor det var sat op, så var der nogle forslag til, hvad man så ellers skulle gøre for at tage det lidt ned i niveau. Men det var ikke langt nok ned. Undtagelsen er måske af [elev] og [elev], som er de eneste store i skolen, der kunne forstå det. Og vi er jo også et behandlings- og specialtilbud. Altså, det er jo også de børn, der måske har – altså, de har rigtig mange udfordringer, når de kommer her, men det er jo også dem, det er mega vigtigt for.* (Lærer og leder, Mit Liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

Mere opsummerende udfordres projekternes aktiviteter og materialer ret bredt set ved, at målgruppen er ganske forskelligartet på tilbuddene, hvilket stiller store krav til det undervisningsmateriale, projekterne har udarbejdet. Det er vores vurdering, at det pædagogiske personale ser positivt på projekternes tematiske indhold og intentioner, men at uoverensstemmelse mellem målsætning og målgruppe kan spænde ben for projekternes potentiale.

3.2.3 Samarbejde med løbende justeringer, fleksibilitet og timing

Timing, fleksibilitet og løbende justeringer er – på baggrund af empirien – alle centrale faktorer for projekternes succes. Dette understøttes endvidere af forandringsledelseslitteraturen, som peger på, at løbende samarbejde med fokus på evaluering, opfølgning og tilpasning af indsatsen, er afgørende for at sikre en solid forankring (Winter m.fl., 2017). Hvad der definerer "det gode samarbejde" mellem projekter og undervisningstilbud, varierer dog lidt fra projekt til projekt. For nogle projekter er der et særligt behov for et mere koordinerende samarbejde, hvor planlægning fylder en del, mens det for andre er afgørende, at samarbejdet baserer sig på en interesse for de enkelte elevers interesser. Fælles for alle projekterne er dog vigtigheden af et løbende og tæt samarbejde, hvor der er plads til, at udmøntningen af projekterne er fleksibel.

Generelt – og i forlængelse af afsnit 3.2.1 om opstartsfasen – har undervisningstilbuddene oplevet et meget positivt samarbejde med projektaktørerne. Der er dog variationer i, hvor tæt og omfattende samarbejdet har været mellem undervisningstilbud og projektaktører. Vores vurdering er, at tætheden og omfanget af samarbejdet har haft en betydelig indflydelse på, hvor godt projekterne er blevet igangsat, og på, om der i fællesskab er blevet gennemført vellykkede justeringer i projektets implementering på undervisningstilbuddene.

Mentorforløbet i 'Frivillige mentorer på interne skoler' kræver fx et kontinuerligt tæt samarbejde mellem det pædagogiske personale på børne- og ungehjemmene og projektets mentorer. Herunder er det centralt, at der er et tæt samarbejde mellem mentor og børne- og ungehjemmene, hvor der bl.a. er fokus på at få forberedt mentorerne ordentligt:

> *Og i og med, at det jo er frivillige, der ikke har nogen sådan faglig indsigt, så har det også krævet noget forberedelse af mentorerne i forhold til., hvad de gik ind til, og hvad deres opgave var. Fordi de skal jo ligesom spille sammen med alle andre personer i barnets liv. Det er sådan noget, der kan være svært, ikke? Fordi at … lynhurtigt kan man spille hinanden dårlige, hvis der er en mentor, der laver en aftale med et barn oveni en aktivitetsdag på afdelingen.* (Leder, *Frivillige mentorer på interne skoler*, undervisningstilbud E*)*

Citatet vidner om vigtigheden af det løbende samarbejde. Ifølge interviewene med det pædagogiske personale og ledelsen handler det først og fremmest om opfølgninger i forhold til børnenes behov og deres livs- og hverdagssituationer, men også løbende snakke om, hvad der foregår i undervisningstilbuddet eller på børne- og ungehjemmet.

På et af projekterne, 'Lystlæsning og læringslyst', er dialogen mellem Læs for Livet og undervisningstilbuddene om børnenes (læse-)behov øjensynligt indlejret i samarbejdet. Der er en løbende dialog som sikrer, at undervisningstilbuddene modtager bogpakker til biblioteket, som repræsenterer forskellige genrer og er tilpasset de enkelte elevers interesser. Nedenstående to billeder illustrerer, hvordan bøgerne er blevet opstillet og opdelt i genrer på én af undervisningstilbuddene.

Figur 3.2 Fotografier af bogreoler fra undervisningstilbud, som deltager i projektet 'Lystlæsning og læringslyst'



Anm.: Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C. Billeder af deres bogreoler samt opdeling af genrer med henblik på at gøre det nemt og overskueligt for eleverne.

Kilde: VIVE egen dataindsamling.

Billederne illustrerer ikke blot den fysiske opstilling, men også, hvordan biblioteket er organiseret med henblik på at gøre det overskueligt og tilgængeligt for eleverne, hvilket understøtter projektets mål om tilgængelighed, men også at styrke læselyst og motivation for dette.

Den løbende dialog muliggør samtidig en sammensætning af både jule- og sommergaver specifikt til eleverne ud fra de enkelte elevers interesser, hvilket også er et centralt element i projektet. Undervisningstilbuddene sender løbende ønskelister til Læs for Livet med forslag til bøger, de gerne vil have, ligesom Læs for Livet besøger undervisningstilbuddene og spørger eleverne direkte om deres ønsker. Samarbejdet er endvidere præget af – samt afhængigt af en interesse for de enkelte elevers ønsker og behov. Lederen fortæller:

> *Da Læs for Livet kom forbi for at høre, hvordan og hvorledes, så lavede jeg en liste til dem med alle vores elevers interesser og lix-tal, og så sendte de mig simpelthen sommergaver … de var pakket ind, og der var elevens navn på. Og på de fleste af kortene var der sådan noget: "jeg elsker også star wars, fedt nok", ellers sådan et eller andet i den stil. (…) Altså, det er*

> *virkelig noget, der betyder noget på sådan en skole her. Det gør en forskel for vores elever, at der står en bog, to bøger, som de fik med hjem.* (Leder, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud G*)*

Undervisningstilbuddene beskriver endvidere, at de oplever en forholdsvis god fleksibilitet i forhold til eksempelvis aktiviteter i projektet og formatet på disse, hvilket er en fordel – og nødvendigt ifølge det interviewede pædagogiske personale, når det kommer til målgruppen af elever. Det beskrives fx af en lærer, at DAV-undersøgerne har haft mulighed for at tilpasse aktiviteter løbende:

> *(…) så har de (DAV) kalibreret lidt, i forhold til, hvad laver de med ungerne, når de er her, og sådan, så det har været meget fint, sådan lidt as we go, nogle gange, men det tror jeg også er vigtigt med vores unger.* (Lærer, *Styrket inddragelse af elever*, undervisningstilbud D*)*

Længden og regelmæssigheden i projekterne har nemlig betydning for, hvordan eleverne oplever og husker projekterne. Lange projekter, hvor der går længe mellem besøg, kan resultere i, at eleverne kan have svært ved at huske, hvad et projekt handler om, og hvem de forskellige personer, der kommer forbi, er. Det udfordrer implementeringen i undervisningstilbuddene samt genkendeligheden hos eleverne. En leder reflekterer fx over, hvilken betydning længden på projektet 'Styrket inddragelse af elever' kan have:

> *Men der har været noget, som jeg ikke kan lade være med at tænke på, at hvis det kun var elevernes briller, vi skulle have på, og hvordan de fik mest muligt ud af det, så kunne projektet godt være en lille smule mere komprimeret. Fordi "hvem er det egentlig, I er, når I kommer her så sjældent".* (Leder, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud B)

Refleksionen fra lederen udtrykker en overvejelse omkring, at projektet måske ikke er optimalt for eleverne, hvis man ser det fra deres perspektiv og behov, da det strækker sig over en for lang periode. På tværs af projekter og undervisningstilbud fremhæves det nemlig, at genkendelighed og forudsigelighed kan være afgørende for, hvordan eleverne tager imod indsatsen, hvilket også bliver centrale faktorer for implementeringen af projekterne.

Personalet på de to undervisningstilbud med projektet om 'Styrket inddragelse af elever' udtrykker tilfredshed med projektet, jf. afsnit 3.2.1, men vurderer ligeledes, at de har manglet fleksibilitet i projektet. En problemstilling, som begge undervisningstilbud udtrykker, her fra undervisningstilbud F:

Vi har erfaret, at der går alt for lang tid imellem [aktiviteterne/workshopperne]. De skal starte forfra hver eneste gang. Og vi har også haft svært ved at rekruttere de elever, der skulle være med i de workshops, fordi vi som skole måske tænkte lidt for meget i: "Ej, de skal have nogen at arbejde med". Hvor at dem fra DAV har måske haft mere behov for, at det har været de samme. Og der kan jo ske meget på dagen og i løbet af forløbet: At den elev, der var der sidst, ikke er der i dag, eller vi har også nogle elever, som er stoppet og kommet videre på andre tilbud, eller hvad det nu har været. (Lærer, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud F)

Pointen i citatet er således, at undervisningstilbuddene oplever vanskeligheder med at opretholde kontinuitet og stabilitet i projektet. Der er to hovedudfordringer: den lange tid mellem aktiviteterne, som betyder, at eleverne ofte skal starte forfra hver gang, og problemer med at rekruttere de samme elever, hvilket skaber forstyrrelser i læringsprocessen.

På baggrund af interviewene er det ligeledes vores fortolkning, at både undervisningstilbuddet og DAV er klar over denne problemstilling, hvorfor en af undervisningstilbuddene har forsøgt at lave en række tiltag, der brobygger de længere perioder uden projektrelaterede aktiviteter.

Vi fik snakket lidt med DAV om en lille idé til dem, om det her med en lille videohilsen en gang imellem. Og det har faktisk fungeret ret fint, altså det her med sådan, det har bare været et lille bitte tjek-in, det har taget 2 minutter max, altså sådan, hvor de lige har tjekket ind og sagt tak for sidst, vi er her, nu render vi her, nu laver vi det her, eller altså sådan det der med et ansigt på og noget snak, og noget, vi glæder os til at se jer igen, og næste gang skal vi lave det her og det her eller sådan noget i den stil. (Lærer, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D)

En lignende problemstilling beskrives i interviewene med de lærere, der har deltaget i projektet 'Mit Liv – mine rettigheder'. En lærer beskriver i det følgende citat, hvordan vedkommende i forbindelse med en tilbagemelding til UNICEF oplevede, at mestendels af udskolingseleverne havde svært ved at genkalde sig forløbet:

Jamen, altså, for ikke så længe siden, der gav vi jo tilbagemelding til UNICEF. Og der gik jeg ind til klassen, også lige for at få deres input med til det, og der prøvede jeg jo også bare at sige til dem: "Kan I huske, vi havde om det, og vi så lidt film, og vi snakkede om rettighed og havde de her ting". Og så kom de med en lille – der var et par stykker af dem, det var mest dem, der var i daværende [udskolingsklasse], som kunne komme

med en lille smule feedback på, om de syntes, det var fedt eller ikke var fedt. (Lærer, Mit liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

På tværs af projekter kan det således fremhæves, at genkendelighed og fleksibilitet er centrale kerneelementer, der har stor betydning for projekternes implementering i undervisningstilbuddene.

3.3 Strategisk og organisatorisk spor

I det strategiske og organisatoriske spor rettes opmærksomheden mod de forandringer, der sker som følge af projekternes planlagte aktiviteter. I de følgende afsnit undersøges det derfor, om ledelsen og det pædagogiske personale i undervisningstilbuddene kender og forstår forandringerne – og om de rent faktisk har mulighed for at omsætte dem i deres daglige arbejde.

3.3.1 Koordination, styring og ejerskab

Ejerskab og styring af et projekt er ifølge forandringsledelseslitteraturen afgørende, da det bidrager til både struktur og bæredygtighed i projektets forløb, herunder inddragelsen af de forskellige aktører i projektet (Kjer & Rosdahl, 2017).

På tværs af undervisningstilbud og projekter har der typisk været én eller to fra det pædagogiske personale, der udfylder rollen som koordinator eller tovholder mellem projektets udførende led, fx mentorer eller undervisere, eleverne og så undervisningstilbuddets personale. Det har bidraget til at skabe større ejerskab, engagement, men også bedre styring af projekterne i undervisningstilbuddene. Det er således et centralt kerneelement at have en person eller en gruppe af personer på undervisningstilbuddene, der kan sikre projektets udvikling og fremdrift. Dette kommer fx tydeligt til udtryk hos undervisningstilbuddene, der har projektet 'Frivillige mentorer på interne skoler':

Der har vi jo simpelthen valgt, at så var det mig, der havde kontakten. (…) Det er mig, der har haft kontakten her for afdelingens børn [til mentorer], deltaget i møder fra start af. Det er som regel stadigvæk mig, der skal snakke med mentorerne, hvis der er et eller andet, der lige skal justeres eller sådan et eller andet. Fordi det har været naturligt for mig, for jeg har også været med ved det indledende besøg med mentorerne. Og skal man sige, at [elevens] kontaktpædagoger har ikke fundet det så naturligt at overtage den. (Pædagog, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

I citatet fremhæver pædagogen, at det har været hendes ansvar at have den generelle kontakt til mentorerne, og at det kan være mindre naturligt for andre, der fx ikke har været med til de indledende besøg at overtage kontakten. Det peger på vigtigheden af klare ansvarsområder og kontinuitet i kontakten mellem de forskellige aktører i 'Frivillige mentorer på interne skoler'. Det er vurderingen fra denne pædagog, at ved at lade én person have den primære kontakt med mentorerne og deltage i møder fra start, sikres en sammenhængende og stabil kommunikation.

På tværs af undervisningstilbud og projekter er det tillige vores forståelse, at denne arbejdsdeling med en koordinator i spidsen fungerer. En teoretisk problemstilling fra litteraturen er, at det kan være en implementeringsudfordring, såfremt den enkelte koordinator overbebyrdes. Interviewene giver mestendels anledning til, at denne koordinationsrolle er meningsgivende for undervisningstilbuddene på tværs af projekterne; for lederne er det også vigtigt med koordinationerne, at forældrene tages i hånden og informeres korrekt og enslydende på tværs af fx elever, ansatte og afdelinger:

> *Det her med, at der er en, der er ansvarlig for det – og som laver aftaler med mentorer, holder kontakten med Lær for Livet og taler med børnenes forældre. (…) Så der skal være en ansvarlig kontaktperson, der ligesom koordinerer indsatsen.* (Leder, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Det er dog også et væsentligt punkt, at netop denne post som koordinator eller tovholder kræver ekstra ressourcer af undervisningstilbuddet; det sker såvel til at løbe projektet i gang, men også til de løbende samtaler med såvel projektaktører og deltagere, elever og forældre samt ledelse. Omvendt skaber de ekstra timer, det ekstra engagement, et ejerskab om projekternes liv og udvikling i undervisningstilbuddene. Tovholderen skaber således engagement, men kan også opleves bebyrdende, som denne lærer, der har kørt projektet om 'Lystlæsning og læringslyst' på undervisningstilbud G, erfarer og her forklarer:

> Lærer: *Jeg har været med dem fra starten af. Men jeg har sagt, at den her fakkel, der hedder Læs for Livet bibliotek, den må andre lige varetage.*
>
> I: *Hvorfor det?*
>
> Lærer: *Fordi jeg har ikke … jeg har for travlt. Så jeg kan ikke – især hvis der kommer folk hele tiden, og jeg skal sende, og kurser og alt muligt – jeg vil hellere være her. Så det handler også om en tid og en energi og overskud, og hvis man ikke har det, så vil jeg hellere give det til nogle andre. (…) Jeg tror, at det for mig også handler om, at der kommer nogle friske øjne på det. Nu har jeg gjort, hvad jeg kan for at få bibliotek og sætte det i*

> *stand, og nu er jeg nået hertil med det. Så det kunne være rart, at der kommer nogle nye kræfter ind over det.* (Lærer, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud G)

En central pointe er derfor tillige, at det pædagogiske personale samt ledelse i undervisningstilbuddene må løfte i flok, hvis projekterne skal lykkes og videreføres. Det er afgørende, at ansvaret ikke kun hviler på én eller to personer – både for at undgå overbelastning og for at sikre friske øjne og nye kræfter i projekterne. Derudover for tillige at sikre, at der er en generel opbakning til projekterne i undervisningstilbuddene.

Vi konstaterer også, at selvom lærerne på 'Styrket inddragelse af elever'-projektet generelt udtrykker tilfredshed med forløbene, så giver de tillige udtryk for en væsentlig mindre involvering generelt, end hvad der beskrives på tværs af de øvrige undervisningstilbud og projekter. Det er der fordele og ulemper forbundet med:

> Lærer 1: *Vi er faktisk blevet smidt ud af døren, ja, så det har faktisk overhovedet ikke været krævende [griner]. Nej, det har været meget forberedende [for os].*
>
> Lærer 2: *Ja, vi skal beslutte, hvornår det kan give mening, at de kommer og sådan.*
>
> Lærer 1: *Og så forberede eleverne: Det er jo bare den daglige gang med dem alligevel, så på den måde ikke sådan … det er jo ikke fordi, der har siddet nogen her … jo, lige lidt i starten, bare lige for nogen, der lige skulle være trygge med det, men ellers ikke.* (Lærere, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D)

På begge undervisningstilbud fremhæves det, at projektet er relativt enkelt at sætte i gang i undervisningsregi med hensyn til ressourcer, herunder tid. DAV-undersøgerne i 'Styrket inddragelse af elever' har haft en styrende rolle, hvilket har krævet minimal involvering fra både det pædagogiske personale og ledelsen – en tilgang, der blandt dem selv generelt vurderes som meget positiv. Lærernes rolle har primært bestået i at forberede, som citatet også tydeliggør, eleverne på, at der ville komme eksterne personer for at tale med dem. Det kunne dog tyde på, at den begrænsede involvering af det pædagogiske personale og ledelsen har ført til en lavere grad af ejerskab over for projektet. Det tyder nemlig på, at det har været vanskeligt for ledelsen og det pædagogiske personale at integrere projektets elementer i undervisningstilbuddenes daglige praksis og dermed at forankre det ud over selve workshopperne. Dette understreger et behov for en klar involvering af det pædagogiske personale samt en tydelig rollefordeling, hvis projekterne skal have de optimale muligheder for at kunne opnå de ønskede virkninger – særligt på længere sigt.

3.3.2 Tydelig og skærmende ledelse skaber fokus i projektet for det pædagogiske personale

På tværs af projekter og undervisningstilbud tegner der sig et billede af, at ledelsens rolle og positive involvering i projekterne kan være vigtig for projekternes implementering og succes. Det er således et vigtigt kernelement for implementeringen af projekterne, at ledelsen er involveret og tager en styring med projekterne.

Projekterne kræver dog ret forskellige niveauer af involvering samt styring. Et mønster, der toner frem på tværs af interviewene med det pædagogiske personale, er behovet for, at ledelsen gør projekterne til en prioritering:

> *Vi har også behov for, at ledelsen bliver ved med at sige: "Jamen, husk nu", "hvorfor sker der ikke noget?", "jamen, det er, fordi der mangler nogle timer", "nå, men så må vi finde de timer". Så det kommer ikke til at fungere, hvis ledelsen ikke er med på den. Det tror jeg ikke.* (Lærer, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

Citatet fra læreren understreger, at ledelsens engagement og prioritering af projektet er vigtigt for, at projektet kan lykkes på undervisningstilbuddet. Mere i detaljen beskriver citatet, at ledelsen skal hjælpe med at fastholde fokus ved løbende at minde om målet og sikre, at opgaven forbliver en prioritet, jf. "hvorfor sker der ikke noget". Samtidig efterspørges der fra denne lærer også, at ledelsen skal stille kritiske spørgsmål, så der skabes ansvarlighed og fremdrift. Uden denne opmærksomhed og støtte fra ledelsen er det således lærerens vurdering, at initiativet går i stå.

Ledelsesstøtten har været afgørende for at skabe de nødvendige rammer for projektet 'Lystlæsning og læringslyst', især hvis det skal implementeres på en mere vedvarende og organisk måde på undervisningstilbuddet. Dette er særligt vigtigt, fordi det pædagogiske personale modtager store mængder bøger, som skal placeres i et lokale, der både er indbydende, hyggeligt og let tilgængeligt. Lærerne understreger endvidere, at dette er afgørende for elevernes brug af biblioteket. I den forbindelse beskrives det, at de på ét af undervisningstilbuddene har gjort ekstra ud af at indrette et rum med forskellige "hyggekroge" og "huler", som eleverne kan bruge. Nedenstående billeder fra besøg på undervisningstilbud C illustrerer dette.

Figur 3.3 Hyggekrog i projekt Lystlæsning og læringslyst



Anm.: Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C. Billede til venstre: Krog under radiator, hvor eleverne kan få en "hyggelig" og mere "huleagtig" fornemmelse. Billede til højre: Hjørne med lænestol, hvor tanken er, at eleverne bl.a. kan sidde og læse.

Kilde: VIVE egen dataindsamling.

Både ledelsen og det pædagogiske personale påpeger, at det kræver tid og ressourcer at koordinere, indrette og etablere biblioteket, en opgave, som i høj grad falder på det pædagogiske personale, der allerede har en travl hverdag. Det skyldes, at 'Lystlæsning og læringslyst' er en indsats, der går ud over det traditionelle klasselokale og den almindelige undervisning. Projektet henvender sig ikke alene til de elever, der direkte modtager bøgerne, men også til resten af undervisningstilbuddets elever, som kan få glæde af biblioteket i det daglige:

> Lærer: *(…) Altså, det skal være en systematisk ting. Det skal simpelthen være noget, vi skal have at vide igen og igen [af ledelsen, red.], … og det skal simpelthen …*
>
> I: *Integreres måske?*
>
> Lærer: *Ja, godt ord. Integreres, det var det, jeg ledte efter. Det er det, det skal, så det ikke bare bliver sådan en "puf", og så passer det sig selv, og det kan det nemt blive (…), men sådan organisatorisk skal der være sådan et fokus på at sige, at det er det, vi gerne vil.* (Lærer, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

Pointen i citatet er således, at såfremt 'Lystlæsning og læringslyst' skal have en varig virkning, så skal det integreres systematisk i den daglige praksis og organisationens struktur, altså på tværs af undervisningstilbud, afdelinger, huse etc. Det må ikke reduceres til en engangsindsats eller noget, der "passer sig selv". Der skal være kontinuerlig opmærksomhed og en bevidst organisatorisk prioritering – også fra ledelsens side – for at sikre, at projektet bliver en fast del af kulturen og arbejdsrutinerne.

Mens ledelsens involvering er betydelig i opstartsfasen af 'Lystlæsning og læringslyst', oplever både ledelsen og det pædagogiske personale, at denne involvering og indsats i forbindelse med projektet kan reduceres over tid. Når biblioteket først er etableret, og de daglige opgaver primært består af bestilling og modtagelse af bøger, bliver ledelsens rolle markant mindre fremtrædende i det løbende arbejde.

Projektet 'Frivillige mentorer på interne skoler' kræver en mere understøttende rolle fra ledelsens side. I modsætning til de tre andre projekter er projektet i højere grad rettet mod den enkelte elev frem for hele undervisningstilbuddet eller undervisningen som helhed. Implementeringen skal derfor primært ske på individniveau – ikke i samme grad på institutions- eller undervisningsniveau. Derfor tyder det på, at ledelsens aktive rolle undervejs har en mindre afgørende betydning for projektets succes end ved fx 'Lystlæsning og læringslyst'. Følgende citat fra en leder understreger en minimal lederinvolvering i selve projektet, men at ledelsen alligevel har det overordnet blik i projektet og er inde over, når det er nødvendigt:

> Leder: *Ikke andet end, at når det er sådan, at der er nogle ting, der skal gives videre, så giver jeg det videre.*
>
> I: *Hvad betyder det?*
>
> Leder: *Jamen, det betyder, at hvis det er, at vi fik tildelt en mentor, og den her mentor viste det sig så, at det var faktisk ikke så heldigt. Og så er det mig, der snakker med dem om det og siger, at det er vi nødt til at afbryde, det her samarbejde.* (Leder, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud A)

På tværs af projekter og undervisningstilbud tegnes et billede af, at ledelsen ofte har den mere overordnede, koordinerende rolle. Dette fungerer godt i nogle projekter, mens der ved andre projekter opleves et behov for en endnu tydeligere ledelse, der har en mere aktiv rolle i projekterne.

3.3.3 Vidensudvikling i form af kurser og workshops

For samtlige projekter gælder det, at der skal gennemføres en form for kompetenceudvikling eller vidensoverlevering til det pædagogiske personale. Dette kan ske gennem kurser, workshops eller skriftligt materiale. Formålet på tværs af projekterne er at give undervisningstilbuddenes ansatte inspiration og nye perspektiver på de problemstillinger og behov, som projekterne adresserer.

På tværs af undervisningstilbud og projekter er det vores vurdering, at denne vidensudvikling – uagtet aktiviteter – har fungeret godt, og det er ligeledes de fleste interviewede lærere og pædagoger, der vurderer, de har fået gode værktøjer eller redskaber med hjem. Vi kan dog ikke konstatere, at de umiddelbart er overført i praksis til at understøtte fx elevråd og til at anvende elevinddragelse systematisk i undervisningstilbuddenes forskellige aktiviteter, fx i undervisningen, se også næste kapitel. Uagtet initiativ, så har undervisningstilbuddets deltagende pædagogiske personale oplevet kurser som meningsgivende:

> Lærer: *Jeg synes, det [kursus-dagen] var fint, på grund af at det var meget relevant i forhold til, hvordan kan vi få elever med vanskeligheder til at læse bedre, hvorfor er det vigtigt at læse. Det var meget jordnært. Igen, det blev ikke sådan noget – altså, jeg har siddet så mange gange til alle mulige konferencer og kurser, hvor det bare bliver så ligegyldigt og irrelevant i forhold til, hvad vi arbejder med dem. Og så er det jo bare igen folk, der ikke har noget som helst med det her erhverv at gøre, hvor man tænker: "Du aner jo ikke, hvad du snakker om, du har jo aldrig været i felten. Tydeligvis, for det er urealistisk det, du siger".*
>
> I: *Kan du prøve at forklare det for mig?*
>
> Lærer: *For eksempel også det her med – fx da vi var til det her kursus, så gav de os konkrete værktøjer til, hvordan man kan gøre. "Du kan starte i morgen med at gøre det her. Har du en elev, der har den her vanskelighed eller den eller den, så kan man gøre det her".* (Lærer, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud G)

Citatet viser derfor, at kurset blev oplevet som værdifuldt, fordi det var jordnært og praksisnært med konkrete værktøjer, der kunne tages i brug med det samme. Fokus var direkte relevant for arbejdet med elevernes udfordringer, især læsevanskeligheder, og underviserne havde indsigt i praksisfeltet, hvilket gav kurset troværdighed og anvendelighed. Lærerne fremhæver endvidere, at det er særligt værdifuldt, at flere af undervisningstilbuddets ansatte deltager i kursusdagen afholdt af Læs for Livet. De vurderer, at det er en væsentlig fordel, at flere har modtaget den samme

information og dermed opnår et fælles sprog for projektet. Det har den omtalte kursusdag netop muliggjort.

En lærer, der deltager i 'Styrket inddragelse af elever'-projektet, beskriver en lignende oplevelse af at være sat grundigt ind i projektet:

> *Vi har været inviteret ind til DAV og så hørt om hele projektet. Så jeg synes egentlig, vi er blevet sat godt ind i hele idéen med det og hvordan og hvorledes.* (Lærer, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud F)

Kompetenceudvikling og kurser forud for projektet fylder dog ikke væsentligt i lærernes og ledelsens fortællinger på tværs af de to undervisningstilbud, der har haft projektet om 'Styrket inddragelse af elever'. Dette kan muligvis skyldes, at der generelt opleves et begrænset behov for deres involvering i selve projektet. Dette understøttes af afsnit 3.2.1, hvor det fremgår, at personalet i høj grad har kunnet give slip på styringen og lade DAV-undersøgerne føre an.

På tværs af de to projekter tyder det således på, at personalet umiddelbart føler sig godt klædt på til at varetage projekterne i det omfang, det drejer sig om. I forbindelse med 'Frivillige mentorer på interne skoler' udtrykkes der i visse tilfælde, som tidligere nævnt, et ønske om en endnu bedre forberedelse i forhold til at klæde mentorerne ordentligt på, jf. afsnit 3.2.1.

I projektet 'Mit Liv – mine rettigheder' udtrykker det pædagogiske personale udfordringer med at blive fagligt klædt på til at formidle forholdsvist komplekst indhold. Lærerne har deltaget i et online læringsforløb, som er organiseret i nogle forskellige læringsflows. En lærer beskriver, hvordan mængden af ny og ukendt viden har gjort det vanskeligt at føle sig fagligt rustet til at formidle emnet på en hensigtsmæssig måde over for eleverne:

> *Vi var jo selv igennem de der flows af det, som vi skulle igennem først og læse (…). Noget af det var svært, og det er juridisk stof, så meget af det kendte jeg ikke til i forvejen. Så selv at skulle forstå det, før jeg kan formidle det videre, hvis ikke jeg ligesom selv er ordentligt inde i det, så er det klart, så er det også svært at sælge til børnene, så de synes, det er spændende og fedt. Det var sådan min første tanke egentlig. Og det synes jeg faktisk var lidt sådan … Ja, uoverkommeligt på en måde. Det var lidt svært stof noget af det faktisk. Og lige sådan, i løbet af ikke så lang tid, at skulle nå og selv få det ind under huden.* (Lærer, Mit Liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

Citatet illustrerer, hvordan manglende vejledning og støtte til kompetenceudvikling hos det pædagogiske personale kan udgøre en udfordring for implementering af

projektet i arbejdet med eleverne – i dette tilfælde i forhold til formidling af et emne, som det pædagogiske personale ellers anser for værende vigtigt – selvom det er komplekst.

Kompetenceudvikling er et centralt kerneelement i alle projekterne og opleves generelt som relevant, mestendels praksisnært og brugbart af det pædagogiske personale. Erfaringerne viser dog, at ny viden og redskaber kan være vanskelig at omsætte direkte i praksis – særligt i tilfælde, hvor emnet er komplekst, eller personalet ikke føler sig tilstrækkeligt forberedt eller selv skal få viden om emnet ind under huden.

4 Styrker projekterne elevernes skolegang?

Gør projekterne en forskel for eleverne, og hvis ja, hvordan? I dette kapitel sætter vi særligt fokus på elevernes oplevelser, erfaringer med og vurderinger af projekterne. Vi stiller følgende spørgsmål:

- Hvorvidt bidrager projekterne til at styrke skolegangen for børn og unge i undervisningstilbud og til, at de kender deres rettigheder og kan handle herefter?

Formålet med kapitlet er todelt: Vi fokuserer først på elevernes oplevelse af at deltage i de forskellige projekter; dernæst stiller vi skarpt på, hvilke virkninger vi kan se i forhold til projekternes ambitioner.

Vi vælger at tage særligt udgangspunkt i elevernes oplevelser, da det er her, interviewmaterialet står stærkest. Jævnfør Boks 4.2 om virkninger, så tager kapitlet altså afsæt i elevernes vurderinger. Det er således deres perspektiv, der har hovedvægten i kapitlet. Vi supplerer med perspektiver fra de voksne omkring eleverne.

Boks 4.1 Kapitlets konklusioner

Elevernes oplevelser på tværs af projekter:

- **Et kærkomment afbræk**: De fleste elever oplever, at projekterne og de aktiviteter, der medfølger, ofte udgør et kærkomment afbræk fra hverdagen og de faste rutiner samt krav i undervisningstilbuddet.
- **Livsduelighed og relationer uden for børne- og ungehjemmet**: Særligt ét af projekterne bidrager med en øget livsduelighed blandt eleverne og bidrager til, at de opnår sociale relationer uden for børne- og ungehjemmene samt undervisningstilbuddet; noget, som flere elever opfatter som positivt.
- **Motivation og meningsfulde projekter:** Før at projekterne kan opnå nogen virkning, er det afgørende, at eleverne selv har motivationen til at være

en del af disse og de aktiviteter, der hører med. Projekterne opleves i varierende grad som meningsfulde.

(Faglige) virkninger ved de enkelte projekter:

- **Frivillige mentorer på interne skoler:** Mentorordningen har ifølge eleverne selv ikke i nævneværdig grad bidraget til at styrke elevernes faglige mestring. Det kan givetvis forklares med en uklarhed om mentorens rolle og elevernes manglende tilknytning til undervisning samt lektier.
- **Styrket inddragelse af elever:** Oplevelsen af manglende opbakning fra både lærere og ledelse gør det vanskeligt for eleverne at få gennemført idéer og forslag, hvilket tillige svækker oplevelsen af reel inddragelse.
- **Lystlæsning og læringslyst:** Eleverne værdsætter, at deres interesser og ønsker tages i betragtning i projektet, og at bøgerne fra projektet 'Lystlæsning og læringslyst' gør indtryk, fordi de føles vedkommende, og ydermere bidrager det til en oplevelse af føle sig anerkendt. Disse elementer skaber en øget læselyst.
- **Mit liv – mine rettigheder**: Forløbet opleves som spændende, og eleverne kan gengive centrale pointer og beskrive øvelser, hvilket vidner om involvering. Det tyder dog særligt på, at elever med forhåndsinteresse og viden om emnet har haft det største udbytte af forløbet, hvilket især hænger sammen med deres egen motivation og engagement.

Boks 4.2 Hvad er en virkning?

En virkning er det resultat, der opstår som følge af en indsats, handling eller intervention (Flarup & Kjer, 2018). En virkning beskriver fx de ændringer eller forbedringer, som indsatsen eller aktiviteten sigter mod at opnå. Virkninger kan dermed også forstås som noget, der udvikler sig over tid: De kan være **umiddelbare** og komme til udtryk som øget viden eller ændrede holdninger, men de kan også manifestere sig over **længere tid**, som når ændringer i adfærd begynder at blive tydelige.

I skoleverdenen kan virkninger tage mange former. Det kan være forbedrede læsefærdigheder hos eleverne, en større følelse af trivsel i klassen eller en lavere fraværsprocent. Det er dog også centralt at slå fast, at der ikke er tale om egentlig effekter, eftersom dette begreb dækker over kausale slutninger.

4.1 Elevernes motivation for, oplevelse af samt deltagelse i projekternes aktiviteter

I dette afsnit fokuser vi på elevernes motivation for, oplevelse af og deltagelse i projekternes aktiviteter. Vi undersøger, hvordan eleverne oplever og forholder sig til de tilbudte aktiviteter, og hvilke erfaringer de selv fremhæver i relation til deres engagement og udbytte. Dette kan nemlig være centrale elementer for projekternes succes og virkning i praksis.

4.1.1 Et kærkomment afbræk fra hverdagen

Vores interviews med eleverne vidner om, at langt de fleste oplever aktiviteterne i de respektive projekter som motiverende og engagerende. I det følgende præsenterer vi et par eksempler herpå.

De fleste elever oplever, at aktiviteterne ofte udgør et kærkomment afbræk fra hverdagen og de faste rutiner samt krav i undervisningstilbuddet. Det gælder især for de elever i mentorordningen, vi har interviewet, hvor projektets formål netop *også* er at skabe sociale fællesskaber uden for undervisningstilbuddet og børne- og ungehjemmet. En elev forklarer her, hvordan det er bedre at have en mentor end ikke at have en mentor:

> *Ja, fordi jeg synes, det er federe at kunne komme ud og være sammen med nogle andre mennesker, ikke.* (Elev, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Citatet fremhæver særligt betydningen af et afbræk – at være sammen med "andre mennesker" og "komme ud." Flere rapporter fra det specialiserede område viser desuden, hvad eleverne også udtrykker i interviewene: at de føler, at de ikke passer ind i de rammer og konstellationer, der tilbydes på børne- og ungehjem og undervisningstilbud.

Det er således også det aspekt, som særligt deltagerne i 'Frivillige mentorer på interne skoler' understreger betydningen af – et afbræk fra de almindelige rammer. Det samme perspektiv fremhæves af en elev, der beskriver, hvorfor han ønsker, at mentorforløbet skal fortsætte:

> Elev: *Jeg vil gerne have det fortsætter. Jeg kan godt lide det.*
>
> I: *Ja. Og hvad er det, du godt kan lide ved det?*
>
> Elev: *Man kommer lidt væk fra det hele.* (Elev, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

Afbrækket beskrives ligeledes med, at eleverne er med deres mentorer hjemme og spise, ude at gå tur, med på arbejde eller lignende. I langt de fleste tilfælde er det noget, eleverne oplever som meget positivt. En anden elev beskriver, at hun bare godt kan lide at være sammen med sin mentor og snakke om "livet".

Frivillighedsaspektet bliver ofte fremhævet blandt de interviewede børn og unge som noget særligt betydningsfuldt. Det gør indtryk, at voksne vælger at bruge tid og energi på dem, uden at det er en del af deres arbejde eller noget, de får betaling for (Hestbæk & Nicolajsen, 2021).

Afbrækket fra dagligdagen betyder for nogle også noget helt anderledes samvær med en voksen:

> Elev: *Jeg har også hjulpet ham med at lægge hegn.*
>
> I: *Lægge hegn eller lave hegn?*
>
> Elev: *Lægge et hegn. Jeg har ikke selv lavet det, jeg har ikke bygget hegnet.*
>
> I: *Kan du godt lide at være sammen med ham?*
>
> Elev: *Ja.*
>
> I: *Hvorfor?*
>
> Elev: *Han er meget sjov.* (Elev, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud A)

Citatets pointe er todelt. For det første beskriver eleven en usædvanlig opgave med at "lægge hegn" – en erfaring, som eleven ikke ville have fået på børne- og ungehjemmet. For det andet fremgår det, at relationen til mentoren er positiv, da denne

beskrives som "meget sjov." Samlet set kan det derfor tolkes, at projektet – og mentoren i særdeleshed – både er med til at skabe nye, anderledes oplevelser og bidrage til udviklingen af trygge og positive voksenrelationer.

Lær for Livet fremhæver selv i det interview, vi har lavet, at en tryg relation mellem mentor og elev er afgørende som første skridt mod at skabe gode læringsmiljøer. Interviewene med eleverne peger på, at projektet i høj grad formår at etablere netop disse første, vigtige skridt, da elevernes fortællinger kan tolkes som, at mentorordningen både bidrager til oplevelsen af trygge og meningsfulde relationer og samtidig introducerer dem til – og involverer dem i – alternative læringsrum.

Det er dog helt centralt for projektets virkning, at eleverne selv kan se meningen med, at de har en mentor, og at de har lyst til at indgå i en relation med lige netop den person. Ellers fungerer det ikke, hvilket vi også har talt med flere elever om. Dette perspektiv om matching kommer bl.a. til udtryk hos en elev, der umiddelbart har vanskeligt ved at se meningen i at have en mentor:

> Elev: *Jeg ser ikke rigtigt pointen i at have en mentor.*
>
> I: *Det gør du ikke?*
>
> Elev: *Nej.*
>
> I: *Er der nogen, der har sagt, du skal have en mentor?*
>
> Elev: *Min mor synes, det er en god idé.*
>
> I: *Synes du, det ville være sjovere at være sammen med sådan en (pædagog 1) eller (pædagog 2) i stedet for hende? Altså, en ung fyr?*
>
> Elev: *Det ville nok være lidt sjovere. For de forstår mere, end hvad hun gør.*
> (Elev, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud A)

Citatet fremhæver, hvordan eleven ikke kan se pointen i at have en mentor, og eleven tydeliggør endvidere, at mentorens person spiller en rolle; at en yngre mand måske ville være mere meningsfuld for eleven, fordi han måske bedre ville kunne "forstå" ham. Dette udsagn illustrerer betydningen af den matching, der er mellem elev og voksen; at kemi betyder noget. Når relationen ikke opleves som relevant eller meningsfuld, er det vanskeligt for eleven at engagere sig og drage nytte af mentorens tilstedeværelse.

Afbrækket fra hverdagen – og i særdeleshed fra skolen – afspejles også på de undervisningstilbud, vi har besøgt i regi af 'Styrket inddragelse af elever'. Langt de fleste af de elever, vi har talt med, beskriver projektet med ord a la "en pause":

> I: *Hvad har været sjovt ved det (projektet)?*
>
> Elev 2: *Vi fik is på et tidspunkt, det var meget fedt.*
>
> I: *I fik is?*
>
> Elev 3: *Jeg kan godt lide det. Det er sådan, jeg synes, det har været fedt at få lov til at lave noget andet. Og tage sådan en pause på den måde.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D)

Citatet kan forstås i lidt forskellige retninger: For oplevelsen af et afbræk er ligeledes til stede i elevernes italesættelse af projektet, når de siger, at det sjove ved projektet er "at lave noget andet end skole" og dermed få "en pause". Men vores fortolkning er ligeledes, at eleverne generelt har svært ved at beskrive de konkrete aktiviteter, som de har deltaget i. De har ligeledes vanskeligt ved at huske, hvad de har lært og hvorfor.

> I: *Kan I fortælle lidt om, hvad det er, I laver på det her projekt? Det var noget med nogle workshops.*
>
> Elev 3: *Jo.*
>
> I: *Er det noget, I har været med til?*
>
> Elev 3: *Hmm.*
>
> Stilhed.
>
> I: *Ikke så meget?*
>
> Elev 2: *Nej.*
>
> Elev 4: *Jeg har ikke været med til det.*
>
> Elev 3: *Det er jo også lige startet.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud B)

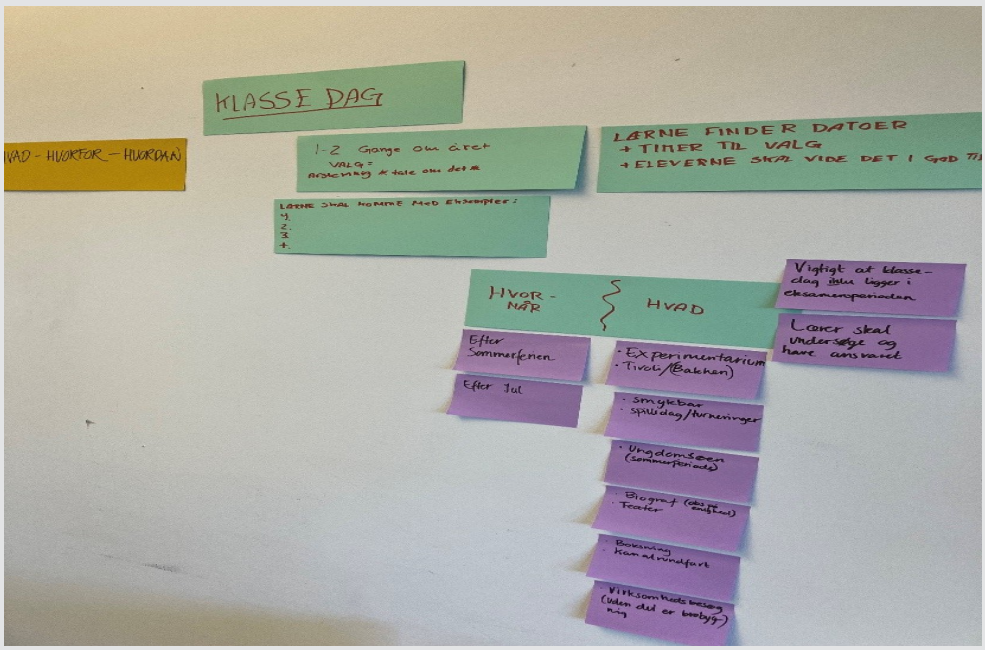
Citatet belyser, at flere af de elever, vi har interviewet, har svært ved at huske undervisningen fra 'Styrket inddragelse af elever' samt de tiltag og aktiviteter, der

eventuelt blev iværksat som følge af forløbet. Vores tolkning er endvidere, at læringsudbyttet fremstår begrænset ud fra de elever, vi har talt med. Dette skal formentlig ses i sammenhæng med konklusionerne i afsnit 3.2.3, hvor både tidsfaktoren og hyppigheden af besøg fra projektet 'Styrket inddragelse af elever' nævnes som en potentiel barriere for læringsudbyttet. Eleverne risikerer ganske enkelt at glemme, hvad de har arbejdet med og lært. Dette peger på vigtigheden af, at lærere kontinuerligt genbesøger og forankrer projekternes formål og læringsindhold i hverdagen, hvis projekterne skal have en vedvarende effekt. Endvidere er det afgørende at skabe noget ejerskab hos det pædagogiske personale, hvis de skal have potentialet til at være kulturbærere, jf. afsnit 3.3.1, hvilket er gældende på tværs af projekter.

Trods dette er der bred enighed blandt eleverne om, at DAV-undersøgerne gerne må komme igen. Denne holdning indikerer, at de generelt har haft positive oplevelser med projektet, selvom de i nogle tilfælde har svært ved at sætte ord på, hvilken konkret betydning det har haft, eller hvad de præcist har fået ud af det.

Det er dog væsentligt at bemærke en mindre forskel i, hvor detaljeret eleverne på tværs af de to undervisningstilbud kan beskrive aktiviteterne på workshopperne. Eleverne fra vores besøg i vinteren 2024, sammenlignet med besøg i foråret 2024, synes at have det lidt lettere med dette, hvilket muligvis kan tilskrives, at de var længere i projektforløbet. Derudover kan det faktum, at samtalen med dem fandt sted i det lokale, hvor workshopperne afholdes, have haft en betydning. Her var visuelle materialer fra tidligere øvelser synlige på væggene, hvilket kan have understøttet deres erindring. Se fx nedenstående billede.

Figur 4.1 Styrket inddragelse af elever afholder workshops



Anm.: Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D. Fra tavlen i lokalet, hvor DAV-undersøgere og Danske Skoleelever afholder workshops med eleverne. På billedet illustreres elevernes valg af en klassedag.

Kilde: VIVEs egen dataindsamling.

På baggrund af interviewene vurderer vi, at eleverne, der deltager i projektet 'Lystlæsning og læringslyst', oplever bøger – og til dels bibliotekerne – som et positivt afbræk fra hverdagen. I modsætning til de andre projekter synes dette afbræk dog i høj grad at appellere direkte til elevernes specifikke lyst til at læse. En elev beskriver i denne forbindelse:

> *Jeg ved ikke, om jeg fortalte det, men jeg fik sådan et læsekit, hvor der stod "til [elevens navn] fra Læs For Livet", hvor jeg fik en bog om LGBT, som jeg havde ønsket mig, som er sådan med to lesbiske, og den anden var om fantasy. Så det var ret godt.* (Elev, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

Citatet viser, hvordan projektet 'Lystlæsning og læringslyst' rent faktisk skaber engagement ved at tage hensyn til elevens individuelle præferencer, her bøger om LGBT, hvilket uddybes i afsnit 4.2.3. Endvidere beskriver både det pædagogiske personale og eleverne biblioteket som et sted, hvor eleverne kan finde ro eller tage en pause fra skolen og hverdagen, når behovet opstår. Bibliotekets funktion rækker dermed ud over dets forventede formål som et sted for læsning og bøger.

Projektet 'Mit liv – mine rettigheder' synes dog i mindre omfang at blive set som et afbræk fra skolen. I interviewet med det pædagogiske personale på et undervisningstilbud, der har deltaget i projektet, fremhæves det, hvordan UNICEFs undervisningsmateriale er blevet implementeret direkte i undervisningen (i det omfang, det har været muligt):

> *Og så tog vi den ligesom: okay, vores børn her, og så det materiale, der blev sendt ud: Hvordan får vi præsenteret det for dem? Og både voksne og børnene var nok sådan lidt, eller børnene blev jo ikke – det var jo os voksne her, der prøvede at se på, hvordan vi kan gøre det spiseligt på en eller anden måde? Fordi ærligt, der virkede det fuldstændig uoverkommeligt. Og kæmpe lærings, altså som sådan blev placeret ned i et skoleår, der allerede var planlagt eller sådan. Så vi lavede det jo som en emneuge i stedet for.* (Leder, Mit liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

Det har været udfordrende for undervisningstilbuddet at inkorporere et nyt forløb i et allerede planlagt skoleår, hvorfor forløbet er endt med at blive lavet som en emneuge. Forløbet er således ikke et direkte afbræk for hverdagen, men det er heller ikke blevet fuldt implementeret som et undervisningsforløb, der kører hele skoleåret ud.

4.2 Virkninger: faglighed, rettigheder, livsduelighed og sociale relationer

Projekterne har vidt forskellige formål: 'Lystlæsning og læringslyst' har til hensigt at fremme læselyst, 'Styrket inddragelse af elever' fokuserer på at øge elevernes kendskab til deres rettigheder. Tilsvarende har 'Mit liv – mine rettigheder' til formål at sikre, at både elever og pædagogisk personale kender Børnekonventionen og har et aktivt sprog for børns rettigheder, mens projektet 'Frivillige mentorer på interne skoler' arbejder med at styrke læring og livsduelighed. Fælles for projekterne er, at de i en eller anden grad har fokus på egentlig faglig læring eller faglig mestring.

I dette afsnit kigger vi nærmere på de enkelte projekters ambitioner samt ønskede virkninger, og hvordan de praksis lykkes med at opnå disse. I dette afsnit har vi et særligt blik på de virkninger, der handler om at forbedre skolegangen for eleverne samt øge deres rettighedsforståelse.

4.2.1 Frivillige mentorer på interne skoler: Det faglige er svært at lykkedes med

På tværs af interviewene med elever, pædagogisk personale og ledelse fremhæves det, at projektet skaber trygge relationer, fremmer livsduelighed og giver eleverne positive oplevelser uden for deres dagligdag på børne- og ungdomshjem, jf. afsnit 4.1.1. Det er dog også tydeligt, at intentionen om at styrke elevernes faglige mestring i dansk og matematik ikke er lykkedes med de elever, vi har snakket med.

Når eleverne skal forklare, hvad det faglige samvær handler om – hvis noget, så forbindes mentorerne sjældent til skolearbejde. En elev bemærker fx, at det ville være "mærkeligt" at tage mentoren med i skole og påpeger, at han ikke har lektier for, hvilket begrænser mulighederne for mentorens involvering:

> Elev: *Jeg kan jo ikke rigtig bare tage ham med i skole, det ville være lidt mærkeligt.*
>
> I: *Men det kan være, at han kunne hjælpe med noget af skolearbejdet, hvis du ville have det?*
>
> Elev: *Nej, det kan (jeg) godt. (...) Jeg tror, han har snakket om det.*
>
> I: *Ja. Hvad sagde han? Hvis du kan huske det altså?*
>
> Elev: *Det ved jeg ikke, om han kunne hjælpe til med, ting i skolen og sådan noget. Nok ikke i skoletiden, men bare et eller andet med skolen.*
>
> I: *Så måske han kunne hjælpe efter skolen, hvis du havde nogle lektier?*
>
> Elev: *Jeg har ikke lektier, men måske.* (Elev, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud E)

De voksne omkring eleverne støtter op om denne betragtning. De forklarer på tværs af undervisningstilbuddene, at det ofte ikke giver mening for eleverne at have en "lektiehjælper." De begrunder dette med, at eleverne enten ikke har lektier for eller er meget skoletrætte og derfor sandsynligvis ikke vil være motiverede for at engagere sig i en relation med endnu en voksen, der fokuserer på skolearbejde. Det giver mening, for når eleverne selv bliver spurgt, om deres mentor kan hjælpe dem med skolearbejde, svarer flere elever, at de ikke går i skole i øjeblikket, eller at de ikke har lektier. Ovenstående citat understreger tillige, at eleven ikke ved, hvad mentoren også kan bruges til. Dette er ligeledes et centralt perspektiv i forhold til implementeringen af projektet, jf. afsnit 3.2.2, der således også kræver, at eleverne modtager nok information om formålet.

Fælles for alle elevinterviewene på tværs af undervisningstilbud og tid er, at mentorerne på intet tidspunkt knyttes til en skolekontekst i deres fortællinger, medmindre de adspørges direkte. Det lader derfor ikke til at være en overvejelse fra elevernes side, at mentoren *kan* bruges i forbindelse med skolen. Uklarheden om mentorens rolle i forhold til hjælp med skole kommer ikke kun til udtryk hos eleverne, men også hos ledelsen og det pædagogiske personale:

> Pædagog 2: *Det er også sjovt, hvordan det skal kunne påvirke skolen på den måde der, at du siger, de skal være blevet bedre til matematik og dansk. Er det målet for mentoren?*
>
> Pædagog 1: *Ja, jeg havde faktisk også hørt noget om, at det skulle være med baggrund på, at der også skulle ske lidt fagligt. Og det kan vi i hvert fald blankt afvise, at det har det ikke rykket.*
>
> Pædagog 2: *Men det tænker jeg heller ikke er det vigtigste faktisk.*
>
> Pædagog 1: *Nej, det kan vi blankt afvise. De rykker dem ikke fagligt. Det gør de ikke. Der er ikke noget. Jeg tror ikke, at det overhovedet er snakken. Jeg tror overhovedet ikke, der er snak om noget fagligt.* (Pædagoger, Frivillige mentorer på interne skoler, undervisningstilbud A)

Fra citatet kan det udledes, at det faglige spiller en ikke-eksisterende rolle, da det ikke er en del af "snakken", hvilket ligeledes medfører, at der ikke sker den store udvikling på dette område. Dog er det tydeligt, at både elever, pædagogisk personale samt ledelse har en klar oplevelse af, at mentorordningen på det sociale og relationelle plan har stor og betydningsfuld effekt.

4.2.2 Styrket inddragelse af elever: Rettigheder og demokratiforståelser, men det er svært at gøre gældende i deres hverdagsliv

Et mål med projektet 'Styrket inddragelse af elever' er, at eleverne på kort sigt opnår øget viden om elevinddragelse, deltagelse og/eller oprettelse af elevdemokrati. Ligesom de også skal have positive erfaringer med at gøre deres stemme gældende og opnå større kendskab til deres rettigheder. Dette er dog virkninger, som ikke har vist sig for de elever, vi har talt med.

På tværs af undervisningstilbuddene, der deltager i 'Styrket inddragelse af elever' udtrykker eleverne enstemmigt, at det har været en udfordring at få hjælp til at implementere deres idéer, uanset om idéerne stammer fra 'Styrket inddragelse af elever'-projektet eller blot er generelle forslag. Dette kommer bl.a. til udtryk hos en gruppe elever, der beskriver en oplevelse af, at lærerne henviser dem til ledelsen,

mens ledelsen henviser dem tilbage til lærerne, når de forsøger at få nye initiativer gennemført:

> Elev 2: *Hvis man spørger om noget, siger de 'ah okay, så kan du snakke om det i elevrådet', men der er ikke rigtig et elevråd. Og så spørger man: 'Er det muligt, at vi kan starte et elevråd?' – 'Ja, det må du snakke med [leder] om.' Så går man til [leder]: 'Kan vi starte et elevråd?' – 'Ja, det må du måske lige snakke med din underviser om.' Så går man til sin underviser: 'Kan vi starte et elevråd?' – 'Det må I snakke med [leder] om.'*
>
> I: *Så der sker ikke så meget der?*
>
> Elev 2: *Ja.*
>
> Elev 1: *Jeg kan godt huske, at du prøvede, og de sagde: 'Det må du snakke med [leder] om.'*
>
> Elev 2: *Ja, 'Det må I snakke med [leder] om.'*
>
> Elev 3: *Og det værste er, at selvom man har et elevråd, så er det fuldstændig ligegyldigt, for der sker ikke noget. Jeg var inde i det, og der skete ingenting.*
>
> I: *Der skete ikke noget?*
>
> Elev 3: *Vi havde indført fire ting, som aldrig blev gennemført med lærerne, fordi de var ligeglade.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D)

Tre pointer kan især fremhæves i citatet: For det første oplever eleverne ikke, at de voksne lytter til deres forslag om ændringer, hvilket skyldes en opfattelse af, at hverken lærere eller ledelse tager ansvar for at gennemføre disse ændringer. Dette understøtter nødvendigheden af opbakning fra både det pædagogiske personale og ledelsen, jf. afsnit 3.3.2, hvis projektet skal have succes med at give eleverne positive erfaringer med at gøre deres stemme gældende. For det andet har eleverne en oplevelse af, at elevrådet ikke fungerer, og at det er "fuldstændig ligegyldigt", da der ikke sker noget, hvilket hænger sammen med vanskelighederne ved at få gennemført forslag. For det tredje beskriver de, at undervisningstilbuddet ikke længere har et elevråd, hvilket delvist står i kontrast til interviewene med det pædagogiske personale, der beskriver, at de har eller er ved at etablere elevråd på undervisningstilbuddet.

Lignende oplevelser går igen hos de elever, der blev interviewet ved første casebesøg, hvor de bl.a. fortæller, at de tidligere havde haft et elevråd, men at det blev afskaffet, efter at de havde foreslået ændringer, som de ikke fik lov til at gennemføre. Eleverne forklarer endvidere om deres oplevelse af elevrådet:

> I: *Vil det sige, at I ikke har noget elevdemokrati eller elevråd lige nu?*
>
> Elever: *Nej.*
>
> I: *Har I lært om elevdemokrati for nyligt?*
>
> Elever: *Nej.*
>
> I: *Er det 100 % rigtigt?*
>
> Elev 3: *Jeg ved ikke engang, hvad I taler om, for vi har ikke lært noget som helst om noget som helst.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud B)

Citatet viser, at eleverne ikke føler, at de har "lært noget som helst", selvom de senere nævner, at de på workshopperne har "talt om ting, de kan ændre". De har dog svært ved at konkretisere helt, hvad dette indebærer. På tværs af tid og undervisningstilbud virker det som om, eleverne har en lidt varierende oplevelse af, hvad de har lært om inddragelse, elevråd og elevdemokrati, hvor eleverne fra andet casebesøg tydeligere kan beskrive, hvad de har lavet på workshopperne. Fælles for elevernes fortællinger på tværs af de to undervisningstilbud er dog, at de føler, at det, de har lært, ikke føres videre i deres daglige liv på undervisningstilbuddene. Et centralt kerneelement, hvis det skal integreres i hverdagen, er derfor, at det blandt det pædagogiske personale bliver en naturlig del af deres praksis, og at 'Styrket inddragelse af elever's arbejde er noget, de selv genbesøger løbende med eleverne, også når workshopperne ikke er der. Selve workshopperne beskrives af det pædagogiske personale som virksomme, og nogle af elevernes fortællinger understøtter ligeledes dette perspektiv.

På ét af undervisningstilbuddene er der nemlig et eksempel på, at noget af det, de arbejdede med på workshopperne, blev iværksat. Eleverne oplever dog, at det kun skete, fordi de voksne fra 'Styrket inddragelse af elever' krævede det og ikke som et resultat af elevernes egne ønsker. Dette indikerer, at undervisningstilbuddene kan have svært ved at integrere projektet og dets idéer i hverdagen, hvilket kan påvirke elevernes opfattelse af projektets meningsfuldhed og deres engagement i det og dermed også projektets ønskede virkning. Manglende integration i hverdagen understøttes yderligere af elevernes opfattelse af, at inddragelse ikke er noget, de har drøftet med deres lærere:

I: *Har I lært om, hvordan man kan få lov til at ændre noget på skolen? Har I talt med jeres lærere om, at I kan få lov at sige noget, og så bliver der lyttet til det?*

Elev 3: *Nej, jeg har ikke talt med dem om det.*

I: *Hvad siger du, [elev 2]? Har du hørt om noget, hvor I i højere grad kan få lov til at ændre noget og bestemme noget på den her skole?*

Elev 2: *Nej.*

I: *Hvad med dig, [elev 1]? Har du oplevet, at I kunne få lov til at bestemme eller ændre noget? Har jeres lærere talt om det?*

Elev 1: *Nej, ikke rigtig.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud B)

På tværs af undervisningstilbuddene lader det dog til, at eleverne ikke ville have noget imod, at projektet fortsatte, især hvis det førte til ændringer. Dette kan tolkes som, at de ikke har haft dårlige oplevelser med projektet, men at de heller ikke føler, at de ved mere om rettigheder, inddragelse og elevdemokrati.

Virkningen af projektet kan også vurderes ud fra, om eleverne oplever konkrete forandringer i deres hverdag og undervisning. 'Styrket inddragelse af elever'-projektet har ikke kun til formål at styrke elevernes kendskab til deres rettigheder, men også at få implementeret undervisnings- og skoleinitiativer, der gør disse rettigheder konkrete i deres hverdag. I afsnit 3.2.3 beskriver vi, at det er personalets vurdering, at projektet strækker sig over en lang periode, og eleverne beskriver tillige en lignende oplevelse. Projektets længde har nemlig konsekvenser for, om eleverne når at opleve de tiltag, der iværksættes efter workshopperne:

Elev 1: *Ej, vi har ikke haft klassedag [Tiltag iværksat pba. workshop] endnu.*

(...)

Elev 3: *Nej, det er ikke det endnu.*

Elev 2: *Vi er ikke tæt på det endnu.*

Elev 3: *Jeg forstår bare ikke rigtig pointen.*

> Elev 1: *Altså, hvis der skal være en klassedag, så skal det være nu og efter årsskiftet, ellers bliver det ikke rigtig til noget. Det giver ikke rigtig mening, for vi kommer jo alle til at gå ud eller videre på et eller andet tidspunkt – i hvert fald er jeg ikke her efter sommerferien.*
>
> Elev 3: *Det var også meningen, at det skulle være for dem, der kommer senere på skolen. Det handler ikke så meget om os.* (Elever, Styrket inddragelse af elever, undervisningstilbud D)

Dialogen illustrerer elevernes refleksioner over timingen og betydningen af klassedagen. Der opstår en uenighed om, hvad eleverne selv oplever som meningsfuldt i forhold til projektets overordnede mål. Eleverne påpeger, at det optimale tidspunkt for en klassedag allerede er forbi, da flere af dem snart skal forlade undervisningstilbuddet. En elev udtrykker, at han derfor ikke rigtig "forstår pointen", hvilket viderefører til en tredje elev, der understreger, at klassedagen egentlig er tiltænkt fremtidige elever, hvilket skaber en distance til elevernes egen oplevelse og engagement i initiativet.

4.2.3 Lystlæsning og læringslyst: Øget læselyst

Projektet 'Lystlæsning og læringslyst' har til formål at skubbe til den interessebaserede og frie tilgang til læsning for eleverne og har derigennem et særligt fokus på at øge elevernes læseevner og læselyst.

På baggrund af både interviews med elever, lærere og ledere, hvor flere af eleverne beskrives som nogle, der tidligere har haft udfordringer med at læse, er det vores tolkning, at projektet virker i forhold til at skubbe til elevernes læselyst. Eleverne fremhæver særligt et forhold, nemlig at bøgerne er gjort dem tilgængelige og vedkommende:

> *Det har været godt, altså at de også lige spørger, hvad man er interesseret i. Det er rigtigt godt faktisk*. (Elev, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

Citatet fremhæver, hvordan eleven værdsætter, at vedkommendes interesser og ønsker tages i betragtning i projektet, og at bøgerne fra projektet 'Lystlæsning og læringslyst' gør indtryk, fordi de føles vedkommende. Vores indtryk på tværs af interviewene er, at eleverne føler sig anerkendt gennem projektet, fordi deres interesser og ønsker bliver taget i betragtning. Denne tilgang ser ud til at skabe en mere engagerende og personlig oplevelse af læring og læsning, og det synes øjensynligt også at gælde nogle af de elever, der traditionelt set har haft vanskeligt med både at læse i fritiden og i skolen. Vi finder dog også, at der er en forskel i elevernes reaktioner

afhængigt af konteksten. Når bøgerne bruges som en del af undervisningen, er responsen mere neutral, mens lystlæsning vækker langt mere positiv opmærksomhed. Det tyder på, at eleverne har en tendens til at opfatte bøgerne som en mere personlig og frivillig aktivitet, der adskiller sig fra den obligatoriske skolelæring.

Desuden fremhæver nogle elever, at de er begyndt at læse mere, efter at et bibliotek er blevet etableret på undervisningstilbuddet. Dette understøtter idéen om, at tilgangen til et bibliotek giver dem nemmere adgang til bøger og dermed øger deres læsevaner. Dette taler også ind i pointerne fra afsnit 3.2.3 i forhold til, at organiseringen af biblioteket har betydning for tilgængeligheden. Dette kan også ses som et konkret eksempel på, hvordan ressourceudvidelse (som et bibliotek) kan have en direkte indflydelse på elevers læsevaner og interesse for bøger. Nedenstående citatet viser, at biblioteket ifølge eleven rummer bøger og materialer, som eleven finder interessante, herunder tegneserier og manga. Men det tydeliggør også et ønske om at bruge biblioteket mere aktivt til læsning, selvom det ikke altid er muligt på grund af en travl hverdag præget af skolearbejde:

> I: *Er det sådan nogle bøger, som du kan finde herinde i biblioteket [du kan lide]?*
>
> Elev: *Ja, jeg kan også rigtigt godt lide at læse tegneserier og manga.*
>
> I: *Ja. Og har de det her?*
>
> Elev: *Ja, der er nogle, der har det.*
>
> I: *Er det dernede? Det kan jeg slet ikke se, fra hvor jeg sidder. Sidder du så heroppe og læser?*
>
> Elev: *Det er længe siden, jeg har gjort det, men det kunne jeg godt tænke mig at gøre. Det eneste er bare, at jeg ikke har tid til det nogle gange. Så vil jeg gerne kunne gøre ting.*
>
> I: *Hvad har du travlt med?*
>
> Elev: *Bare med fag og sådan noget.* (Elev, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud C)

På tværs af elevernes udtalelser på de to undervisningstilbud, vi har besøgt, fremstår biblioteket ikke som noget, eleverne bruger særlig meget til at sidde og læse i:

> I: *Sidder du nogle gange derover [på biblioteket]? eller ikke så tit?*

> Elev: *Ikke så tit, men jeg ser, hvad der er kommet. Eller, jeg håber, der kommer mere af sådan nogle Mira-bog og køerne og hestene.* (Elev, Lystlæsning og læringslyst, undervisningstilbud G)

Elevens udsagn illustrerer en dobbelthed: Selvom biblioteket ikke i sig selv fungerer som et attraktivt opholdssted, er der alligevel en tydelig interesse for udvalget af bøger. Det peger på, at det ikke nødvendigvis er læsningen som aktivitet, der fravælges, men snarere rammerne og indretningen af biblioteket, som ikke opleves relevant og/eller naturligt i elevernes hverdag. Flere elever fremhæver dog, at de bruger rummet til at se film, fordi det føles "huleagtigt" eller som et sted, hvor de kan trække sig tilbage. Det understreger betydningen af en indbydende og hyggelig indretning af lokalet, jf. afsnit 3.3.2, selvom det ikke nødvendigvis er selve læsningen, de vælger at bruge rummet til.

Som beskrevet, så kender lærere og ledere godt til denne problematik med, at eleverne ikke rigtig bruger biblioteket så aktivt, men de ser det som noget, de meget gerne vil arbejde videre med på tværs af undervisningstilbud, herunder at de har gjort sig nogle gode erfaringer med, hvor biblioteket skal ligge, hvem der kan bruge det mere selvstændigt, hvordan det gøres hyggeligt etc.

4.2.4 Mit liv – mine rettigheder: Aktivt sprog og styrket forståelse for rettigheder

En central faglig ambition i projektet 'Mit liv – mine rettigheder' har været at give eleverne et aktivt sprog for børns rettigheder og dermed styrke deres viden om egne rettigheder samt deres kendskab til, hvor de kan søge støtte, rådgivning og hjælp.

På baggrund af interviewene med eleverne tyder det på, at projektet har bidraget positivt til deres forståelse og evne til at tale om rettigheder. Det skal dog bemærkes, at de elever, vi har talt med, i forvejen udviser stor interesse for området. Dette har formentlig haft betydning for både deres motivation og udbytte af projektet. Én elev fortæller eksempelvis, at hun altid har haft interesse for emnet, men at det var spændende at arbejde med det i en skolekontekst:

> Elev 2: *Jeg vil sige, at jeg altid har haft det [interesse for emnet]. Jeg synes bare, at det var lidt mere spændende nu at få lov til at høre de voksne herhenne snakke om det. For eksempel snakke om, hvilke rettigheder det er, vi egentlig har. Fordi sådan … Se, om der kommer noget ud af det, se om der sker eller noget.*
>
> I: *Men synes du, at der skete en forandring efter forløbet?*

Elev 1: *Næh.* (Elev, Mit Liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

I citatet fremgår det dog også, at den anden elev ikke oplever, at forløbet har ført nogle deciderede ændringer med sig. Begge elever beskriver dog, at de har en oplevelse af, at de har ret til at kunne præge undervisningen, fx i forhold til, hvis de har brug for pauser, og dertil beskriver de oplevelsen af at blive hørt. Generelt lader det til, at det, at de har været særligt motiverede på forhånd, har styrket deres udbytte af undervisningen samt engagement i undervisningen. Dette taler ligeledes ind i perspektiverne fra afsnit 4.1.1, som netop peger på elevernes egen motivation som et centralt kerneelement. Dette perspektiv understøttes endvidere af nedenstående citat:

Elev 2: *Jeg går meget op i sådan nogle ting [rettigheder]. Sådan. Funfact.*

Interviewer: *Ja. Okay. Så du synes faktisk, at det var spændende? Eller interessant ser du?*

Elev 2: *Ja. Jeg vidste sådan okay meget af det allerede i forvejen. Men du ved, jeg synes altid, det er sjovt at snakke om, så hvis nogen vil det, så vil jeg da gerne.*

Interviewer: *Var undervisningen spændende? Eller var den ligesom den plejede? Eller var den endda mere kedelig? Eller hvordan? Kan I huske det?*

Elev 2: *Noget af det var spændende.*

Elev 1: *Ja, det vil jeg også sige, noget af det.*

Interviewer: *Hvad var det spændende?*

Elev 2: *De opgaver, vi fik lov til at lave sammen.* (Elev, Mit Liv – mine rettigheder, undervisningstilbud H)

Af citatet fremgår det endvidere, at eleverne giver udtryk for, at materialet i forløbet mestendels har været spændende. Dette forstærkes af, at de generelt har tydelige erindringer om aktiviteter og øvelser fra forløbet, hvilket tyder på høj grad af involvering. Flere elever peger dog – i lighed med lærerne – på, at forløbet har rummet mange emner, hvilket muligvis kan tolkes som, at det kan være udfordrende at fastholde overblikket. Derudover kan eleverne fortælle om centrale elementer fra undervisningsmaterialet, eksempelvis indholdet i Barnets Lov.

Det er dog vanskeligt at vurdere, hvor stor en del af elevernes viden der skyldes deres eksisterende interesser, og hvor meget der er blevet styrket gennem projektet, da det generelt er elever med stor interesse for området, der indgår i det empiriske materiale.



Dokumentation

5 Design og metode

I dette kapitel gennemgås det metodiske grundlag for evalueringen, der er baseret på kvalitative data.

De kvalitative data, der er anvendt i evalueringen, bygger på ni casebesøg på i alt syv forskellige behandlings- og specialundervisningstilbud og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem. På casebesøgene har vi gennemført interviews og observationer. Der er foretaget 28 kvalitative individuelle interviews og fokusgruppeinterviews med til sammen 26 elever, 12 pædagogisk ansatte og 4 ledere på tværs af tilbuddene samt observationer på to af tilbuddene. Undersøgelsen bygger derudover på fire online interviews med projektaktørerne for hver af de fire projekter. I de følgende afsnit beskrives kriterierne for udvælgelse af undervisningstilbud til casebesøg, gennemførelse af undersøgelsens kvalitative interviews og observationer og sidst de anvendte analysestrategier.

5.1 Udvælgelse og rekruttering af behandlings- og specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem

Tilbuddene er udvalgt systematisk med henblik på at repræsentere en variation i projekter og i typer af tilbud. Derfor har vi for hvert projekt haft ambitionen om at besøge to tilbud og ligeledes at besøge hhv. et behandlings- og specialundervisningstilbud samt et specialundervisningstilbud på et børne- og ungehjem. I praksis har dette ikke altid været muligt, hvilket betyder, at vi for nogle projekter kun har besøgt behandlings- og specialundervisningstilbud og omvendt. For et enkelt af projekterne har vi desuden kun besøgt et undervisningstilbud, da det andet undervisningstilbud lukkede undervejs i projektperioden.

De besøgte tilbud er endvidere udvalgt med henblik på at sikre geografisk spredning. Et overblik over besøgte undervisningstilbud kan ses i Tabel 5.1.

Tabel 5.1 Overblik over typer og antal af tilbud besøgt

	Specialundervisningstilbud på børne- og ungehjem	Behandlings- og special-undervisningstilbud	Geografisk placering
Projekt 1: Læs for Livet	1	1	Sjælland og Jylland
Projekt 2: Lektiehjælp ved frivillige	2	0	Sjælland og Jylland
Projekt 3: Styrket inddragelse af elever	0	2	Sjælland
Projekt 4: Mit liv – mine rettigheder	0	1	Jylland

Variationen i typer af tilbud samt antal af tilbud for hvert projekt giver mulighed for en bredere erfaringsopsamling om de fire projekter og muliggør en undersøgelse af, hvorvidt der på tværs af tilbud er forskelle og ligheder i interviewpersonernes oplevelser af projekterne. Erfaringsopsamlingen foregår endvidere i flere faser, hvilket vil sige, at vi for hvert projekt har besøgt et tilbud i foråret 2024 og et tilbud i vinteren 2024/2025. Dette har endvidere muliggjort et tidsligt aspekt i analysen af projekternes implementering og virkning. Ved tre af tilbuddene har vi haft mulighed for at besøge dem i to omgange, hvilket har givet os indsigt i projektets udvikling over tid på det enkelte tilbud. For et enkelt projekt deltog kun ét undervisningstilbud, da det andet lukkede undervejs i projektperioden. Det tilbageværende undervisningstilbud besøgte vi dog i to omgange. Desuden blev casebesøgene på tilbuddet rykket, således at det første besøg fandt sted i vinteren 2024, og det sidste besøg fandt sted i sommeren 2025. Denne ændring i tidsplanen er sket med henblik på at give tilbuddet tilstrækkelig tid til at implementere projektet.

Udvælgelsen og rekrutteringen af undervisningstilbud er sket i tæt samarbejde med projekternes projektaktører, som har bidraget med værdifuld viden om tilbuddene. Den første kontakt til de udvalgte tilbud er derfor blevet koordineret med og er i flere tilfælde sket gennem projektaktørerne, hvilket har bidraget til at forberede tilbuddene bedst muligt på deres deltagelse i evalueringen. I rapporten er tilbud og interviewpersoner anonymiseret.

5.2 Kvalitative interviews med projektaktører, elever, pædagogisk personale og ledelse

Forud for casebesøgene i tilbuddene har vi gennemført interviews med projektaktørerne for de fire projekter med henblik på at få en introduktion til projekterne, deres formål, mål, forventninger og ligeledes centrale forhold for udmøntningen og

implementeringen af projekterne. Herunder hvilke udfordringer der forventes, og hvad der vurderes centralt for en vellykket implementering. På baggrund af denne viden har VIVE udviklet forandringsteorier for projekterne, og med udgangspunkt i disse er der efterfølgende gennemført kvalitative interviews med:

- Elever
- Pædagogisk personale (herunder både lærere og pædagoger)
- Ledelse.

Tabel 5.2 viser en oversigt over gennemførte interviews.

Tabel 5.2 Interviewdetaljer

Respondent	Type af interview	Omfang	Antal respondenter interviewet
Projektaktørerne for projekterne	Telefonisk interview/zoom	45-60 min.	6s interviewpersoner
Ledelsen	Individuelle interviews eller mindre fokusgruppeinterviews	45-60 min.	4 interviewpersoner på tværs af undervisningstilbud
Pædagogisk personale	Individuelle interviews og fokusgruppeinterviews	60 min.	12 interviewpersoner i alt på tværs af undervisningstilbud
Elever	Individuelle interviews og fokusgruppeinterviews	20-45 min.	28 respondenter i alt på tværs af undervisningstilbud

Interviewene giver dybdegående indsigt i interviewpersonernes oplevelse af projekterne. Fra interviewene med det pædagogiske personale og ledelsen opnås særligt en viden om processen for implementering og udmøntningen af projekterne i tilbuddene med fokus på organisering, ledelse, samarbejde og kompetencer, samt hvilke udfordringer, de har oplevet, og hvilke erfaringer der er centrale at videregive, hvis lignende indsatser skal iværksættes i fremtiden. Fra elevinterviewene opnås særligt viden om elevernes oplevelse af projekternes virkning (på kort sigt) med fokus på, om projekterne opleves som meningsfulde, sjove og/eller som bidragende til at styrke deres faglige læring. Gennem casebesøgene på undervisningstilbuddene har vi altså opnået indsigt i både projekternes relevans og anvendelighed samt i de præmisser og forhold, der fordrer og udfordrer succesfuld implementering af projekterne.

Ved et enkelt casebesøg har det ikke været relevant at interviewe ledelsen, da de ikke havde været involveret i projektet, bl.a. på grund af udskiftninger i ledelsen under projektperioden.

Gennemførelse af interviews

Interviewene er alle gennemført ude på tilbuddene med undtagelse af interviewene med projektaktørerne, som er gennemført virtuelt. Interviewene har haft en varighed af 20-60 minutter og fandt sted mellem foråret 2024 og vinteren 2024/2025, med undtagelse af et enkelt casebesøg, som fandt sted i sommeren 2025.

Vi har udarbejdet fire forskellige semi-strukturerede interviewguider for at målrette spørgsmålene til den konkrete type interviewperson. Interviewguiden til projektaktørerne er målrettet de enkelte projekter. De tre andre interviewguider centreres langt hen ad vejen om de samme temaer, men er tilpasset de tre målgrupper (elever, ledelse og pædagogisk personale), da ikke alle spørgsmål og temaer er lige relevante for alle målgrupperne. Guiderne til eleverne adskiller sig desuden ved, at vi har haft et særligt fokus på at indarbejde forskellige visuelle metoder. I de tre interviewguider til elever, pædagogisk personale og ledelse indgår ligeledes spørgsmål, som er tilpasset de enkelte projekter.

De semi-strukturerede interviewguider er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier med formålet om at både kunne efterprøve de teoretiske forventninger opstillet i forandringsteorien (Kjer m.fl., 2021) og samtidig være tilstrækkelig fleksible til, at interviewpersonerne kan fremføre nye perspektiver, som ikke indgår i forandringsteorien.

Gennemførelse af observationer

Ud over interviews er der udført observationer af én undervisningstime eller -dag på tre af tilbuddene for at understøtte og supplere den viden, vi har fået fra interviewene med elever, det pædagogiske personale og ledelse. Observationerne har kontekstualiseret vores indsigt i, hvordan elever, pædagogisk personale og ledelse oplever implementeringen og virkningen af projektet. Således har vi fået et større indblik i, hvordan projekterne forløber i praksis, samt hvad eleverne konkret får ud af projekterne. Endvidere bidrager observationerne til at afklare eventuelle modstridende synspunkter fra interviews med de forskellige målgrupper.

Det har været vores vurdering, at det ikke har været relevant at observere i forbindelse med alle projekterne. Eksempelvis har det ikke været meningsgivende at observere i forbindelse med mentorordningen, da formålet med observationerne ikke har været at observere den enkelte elev, men derimod at observere didaktik, organisering og overgange i klasserne.

Observationerne er struktureret efter udvalgte observationskategorier (se observationsguide i Bilag 3) og er løbende blevet skrevet ned som feltnoter under og efter casebesøgene. Uddrag af disse feltnoter samt billeder fra feltbesøgene benyttes også i rapportens analyser.

Analyse af interview

Interviewene er refereret og kodet med afsæt i en kodebog, der bryder undersøgelsesspørgsmålene ned i konkrete analysetemaer (se kondenseret udgave af kodebogen i Bilag 4). Kodebogen er udviklet i en kombination af induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020) og tager således både afsæt i de temaer og forventninger, der er identificeret i forandringsteorien (Kjer m.fl., 2021) samt i emner, der er fremkommet efter læsning af materialet. Det gør det muligt at foretage systematiske analyser på tværs af alle interviewene og besvare undersøgelsesspørgsmålene.

Den metodiske tilgang bygger på en hermeneutisk analyse, hvor elever, det pædagogiske personale og ledelsens perspektiver og oplevelser tages som pålydende. I vores analyse gør to rammesætninger sig gældende: den første i form af tidslighed, og den anden i form af målgruppe. Tidsligheden er et vigtigt aspekt af vores analyse, da ikke alle tilbud er lige langt i projekternes forløb. Dermed finder vi det ikke retvisende at måle de forskellige tilbuds oplevelse af det pågældende projekt på samme parameter, og vi undersøger derfor elever og fagpersoners perspektiver i konteksten af, hvorhenne tilbuddet befinder sig rent tidsmæssigt i projektets forløb. Målgruppe er et andet centralt aspekt af vores analyse, da de forskellige projekter retter sig mod forskellige målgrupper. På samtlige tilbud er det de mest ressourcestærke elever, som er udtaget til at deltage i projektet, hvormed vores analyse af projektets effekt og virkning skal ses i lyset af, at empirien i flere tilfælde udgør et "best case scenario". Både tidslighed og målgruppe som rammesætningen for vores hermeneutisk funderede analyse har således implikationer for, hvor langt vi drager vores konklusioner af projekternes virkning.

Litteratur

Bjørnholt, B. & Jakobsen, M.L. (2020). *Kvalitativ analyse: Kodning*. I: K.M. Hansen, L.B. Andersen & S.W. Hansen (red.). Metoder i Statskundskab, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Ny rapport: Behov for at styrke undervisningen for udsatte børn og unge på interne skoler*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Frie Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne om at styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Flarup, L.H. & Kjer, M.G. (2018). *Evaluering af læringskonsulentforløb og -aktiviteter på inklusionsområdet*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Folketingets Ombudsmand (2020). *Temarapport 2019: Socialt anbragte mindre børn*. København: Folketingets Ombudsmand.

Hestbæk, A.-D. & Nicolajsen, J.S. (2021). *Frivillige mentorfamilier til børn og unge i anbringelse: Slutevaluering af projekt HIFIA – Helhedsorienteret indsats for familier i Aarhus Kommune*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kjer, M.G. & Jensen, V.M. (2018). *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kjer, M.G, Mortensen, N.P. & Bjørnholt, B. (2021). *Offentlige lederuddannelser: En forandringsteori. Delrapport 1: Opsamling på eksisterende viden i en forandringsteori til "eftersynet af offentlige lederuddannelser"*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kjer, M.G. & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Larsson, J. (2017). Healthy and effective leadership behaviour through a leadership development programme. *Total Quality Management and Business Excellence, 28*(13-14), 1617-1631.

Lausten, M. & Andersen, A.G. (2022). *Anbragte unges trivsel 2020: Trivselsundersøgelse blandt anbragte 15- og 17-årige, 2014-2020*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Ottosen, M.H., Lausten, M., Frederiksen, S. & Andersen, D. (2015). *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Rambøll (2018). *Undersøgelse af interne skoler – rapport*. København: Rambøll.

Social- og Boligstyrelsen (u.å.). *Børnene Først*. https://www.sm.dk/arbejdsomraader/boern-og-unge-i-udsatte-positioner/boernene-foerst

Social- og Ældreministeriet, Finansministeriet & Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Styrkelse af specialundervisningen på interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder – Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Winter, S.C. (red.) (2017). *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementering af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.