

Dansk Center for Undervisningsmiljø

# Trivsel i folkeskolen

Indsatser, organisering og effektvurdering



dcum.

## Trivsel i folkeskolen. Indsatser, organisering og effektvurdering

Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, august 2011.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i november 2010, og de kvalitative interview er gennemført i foråret 2011.

Spørgeskemadesign, interview, analyse og rapport er udført af Karin Villumsen, specialkonsulent i psykisk undervisningsmiljø, DCUM.

Redaktion: Trine Kjær, specialkonsulent i kommunikation, DCUM.

Ansvarshavende: Ole Juhl, centerleder, DCUM.

Rapport og bilag hentes på [www.dcum.dk](http://www.dcum.dk)

ISBN: 87-92007-63-5

En stor tak til alle de skoler, der har deltaget i de indledende forarbejder med at give kvalificeret respons på udarbejdelse af spørgeskemaemner samt test af spørgsmål og svarkategoriernes formulering, relevans og forståelse samt en samlet vurdering af spørgeskemaets sammensætning og dækning af emnet.

Ligeledes en stor tak til alle de skoler, der har deltaget og brugt tid på at besvare spørgeskemaet, og en lige så stor tak til de otte skoler, der har deltaget og brugt tid på at få besøg fra DCUM til kvalitative interview.

Uden jeres aktive deltagelse og konstruktive medvirken havde vi ingen undersøgelse.

# Indhold

Indledning .....	4
Resumé .....	6
1 Trivsel gennem indsatser med særlige personalefunktioner .....	9
Ressourcer .....	10
Ledelse, organisering og kompetencer .....	10
2 Trivsel gennem organisering af elever .....	14
Elevorganisering – en broget indsats .....	15
3 Trivsel gennem klasseaktiviteter .....	17
Trivsel i børne- og ungehøjder .....	18
4 Trivsel og regler .....	22
Værdier frem for regler .....	22
5 Trivsel gennem pædagogiske koncepter .....	25
Elever skal møde nærværende voksne hver dag .....	26
6 Akutberedskaber og organisering ved mistrivsel .....	29
Manglende trivsel: komplekse årsager – komplekse veje ud .....	30
7 Trivsel og forældresamarbejdet .....	32
Trivsel er bedst i de klasser, hvor der er et godt forældresamarbejde .....	32
8 Eksternt samarbejde .....	35
Skolen er ikke en øde ø! Om trivsel i samarbejde med eksterne .....	35
9 Hvordan virker trivselsarbejdet? .....	37
Effektvurdering .....	37
Dét virker! .....	38
10 Trivsel og undervisningsmiljø .....	42
Konklusion .....	44
Metode .....	46
Spørgeskemaundersøgelsen .....	46
Kvalitative interviewsamtaler med skoleledelser .....	47

# Indledning

---

Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, har i efteråret 2010 gennemført en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere af, hvilke indsatser og metoder folkeskolerne bruger i arbejdet for at skabe trivsel og modvirke mobning. 733 skoleledere, 48,4 % af folkeskolerne, har besvaret spørgeskemaet, jf. metodeafsnittet side 38. Når der i rapporten refereres til 'skolerne' eller 'skolelederne' gælder det derfor ikke alle folkeskoler, men de deltagende skoler i undersøgelsen. Spørgeskemadelen er i foråret 2011 suppleret med otte kvalitative interviewsamtaler med skoleledere med henblik på at afsøge kontekstbaserede forståelser og perspektiver på undersøgelsens emner, spørgsmål og svar.

Formålet med undersøgelsen er at skabe overblik over, hvilke trivselsfremmende indsatser og metoder skolerne bruger, samt hvordan skolelederne vurderer effekten af de forskellige indsatsområder, hvad der virker, og hvilke udfordringer der er i trivselsarbejdet. Undersøgelsens fokus har været det sociale trivselsområde inden for det, der omtales som normalfeltet. Det er således ikke en undersøgelse, der inddrager specialpædagogikken, dens metoder og virkemidler eller organisering heraf.

Trivsel er et komplekst fænomen, og det kan anskues på mange forskellige måder, hvilket fremgår af nogle af kommentarerne i spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview. Trivsel kan forstås som noget, der omhandler:

- Social trivsel i fællesskaber, fx i klassen eller i mindre grupper, relationer, anerkendelse og identificering med venner, kammerater
- En faglig trivsel, udvikling og læring, fx hjælp til læseproblemer, sprog, lektier og andre fagfaglige eller pædagogiske perspektiver på læringsflow
- Den personlige/psykiske og individuelle trivsel, hvad angår selvpåfattelse, selvværd, mod på skolelivet, kontakter, aktiviteter og netværk, der støtter op om den enkelte
- Sundhed som fx fysisk velbefindende/sygdom, sund mad, kost og bevægelse
- Trivsel knyttet til arbejdet med integration af flersprogede elever
- Inkludering af elever med særlige problemstillinger eller behov
- Trivsel knyttet til hjemmet, herunder skolens samarbejde med forældre og hjem.

Netop fordi trivselspaletten er så stor, arbejder skolerne med at skabe trivsel på mange forskellige måder. Det kan være svært at få de mange nuancer, problemstillinger, kontekster og organiseringer klemt ind i et spørgeskema, der heller ikke kan rumme alle spørgsmål eller alle svar og detaljer. Derfor har der været mulighed for at skrive kommentarer i spørgeskemaet, og der er blevet gennemført kvalitative interview på otte forskellige skoler. Interviewene giver en større forståelse af dele af trivselsarbejdet på den enkelte skole og gør det muligt at komme bag om nogle af de mere overordnede data i spørgeskemadelen. Vi har i undersøgelsen spurgt til skolens organisering af arbejdet med primært den sociale trivsel, som foregår via forebyggende indsatser i hverdagen og indgribende ved akutte situationer og behov.

Skolelederne har vredet sig for at adskille deres mange trivselsindsatser, som opfattes langt mere sammenhængende og forbundne i hverdagens praksis i skolen. Og heldigvis er det sådan, men i en undersøgelse bryder man verden op i kasser og emner for at undersøge de forskellige enkeltdeles organisering og betydning, for at samle enkeltdelene igen i forhold til skolernes helhedsbetragtninger.

Rapporten rummer ikke alle aspekter af trivsel i skolen, men den berører rigtig mange af dem og viser kompleksiteten, bredden, variationen og udfordringerne i det at skabe trivsel for alle elever i skolen. Vi håber, rapporten kan give anledning til at anerkende skolernes trivselsindsats, men også til yderligere spørgsmål, debat, inspiration eller eftertanke – for det er trods alt en undersøgelse, der tager udgangspunkt i skoleledernes synsvinkel. Bilag til rapporten kan sammen med selve rapporten hentes på [www.dcum.dk](http://www.dcum.dk).

God læselyst.

# Resumé

---

Elevernes sociale trivsel i skolen er et vigtigt anliggende for folkeskolerne. 87,28 % af skolelederne mener, at trivsel vedrører elevernes læring og udvikling. Trivsel er en vigtig del af en skoles undervisningsmiljø. At skabe trivsel er en kompleks proces, der kræver visioner og strategier, holdninger, samarbejde, kvalificerede og kompetente personaler samt professionel ledelse og organisering.

Udfordringerne i trivselsarbejdet knytter an til

- generelle politiske krav, målsætninger og vilkår
- viden om problemstillinger, udfordringer og virkninger
- den enkelte skoles lokale værdier, målsætninger og vilkår.

Trivselsarbejdet folder sig ind og ud af de øvrige opgaver i skolen, hvorfor der er en udfordring i at systematisere, kvalificere og organisere særlige trivselsindsatser og samtidig understøtte en bred trivsel – som en kulturel dimension i skolen. Undersøgelsens ti temaer vedrører trivselsindsatser, organisering og vurdering af effekter:

## 1 Trivselsindsatser organiseret gennem særlige personalefunktioner:

90,14 % af skolerne har organiseret personalefunktioner til særligt at arbejde med elevernes trivsel. Det kan fx være AKT-personale, trivselskoordinatorer eller andre. Det kan også være et systematisk samarbejde mellem lærere, pædagoger og ad hoc brug af andre fagligheder, fx sundhedspersonalet. Det er en cocktail af prioriteringer, organisering og kompetencer, der får trivselsindsatser gennem særlige personalefunktioner- og samarbejde til at virke i hele skolen, ud i klassen til eleverne, hvor trivselsbehovet er.

## 2 Trivselsindsatser organiseret gennem elever:

74,19 % af skolerne har én eller anden form for venordning: venskabsklasser, makkerordning, elevven mv. 68,29 % af skolerne har legepatruljer eller lignende, mens 69,32 af skolerne har et særligt trivselsarbejde forankret i elevrådet. 43,95 % af skolerne har ikke undervisningsmiljørepræsentanter. Trivselsindsatser med elevorganisering synes at være jævnt fordelt på alle klasser, dog er der flest indsatser i indskoling. Flere skoleledere fremhæver betydningen af elevernes involvering i trivselsarbejdet, særligt i forbindelse med undervisningsmiljøvurderinger og i forbindelse med værdiarbejdet. Men formel elevorganisering og inddragelse er også en udfordring at få til at virke i praksis – og kræver personaleressourcer.

## 3 Trivselsindsatser organiseret gennem klasseaktiviteter:

Meget trivselsarbejde sker i den enkelte klasse gennem sprog, omgangstone, samvær, relationer mellem elever og mellem elever og personale. Af planlagte og formaliserede klasseaktiviteter har 85,1 % af skolerne undervisning i konflikthåndtering eller lignende, 97,7 % arbejder med social træning eller lignende, 90,17 % underviser i kommunikation og samarbejde eller lignende, og 94,47 % af skolerne underviser i trivsel og antimobning eller lignende.  $\frac{3}{4}$  af skolerne afholder trivselsuge eller Skolernes Trivselsdag. De trivselsfremmende klasseaktiviteter er målrettet alle klassetrin, dog primært indskoling og mellemtrin. Skoleledernes fortællinger om trivselsaktiviteter i klassen illustrerer og fremhæver betydningen af de mange forskellige initiativer og måder.

#### 4 Trivsel og betydningen af regler:

98,15 % af skolerne har klasseregler eller lignende for socialt samvær, 95,68 % har ordensregler eller lignende. 89,66 % af skolerne har regler eller retningslinjer eller lignende for sprog og omgangstone, og 84,41 % af skolerne gør brug af regler eller retningslinjer for digital kommunikation. Endelig har 70,37 % af skolerne regler eller retningslinjer eller lignende for modtagelse og integration af nye elever i klassen. Brugen af regler og retningslinjer er altså ret udbredt på skolerne, men i forhold til at fremme trivsel fremhæver skolelederne i de kvalitative interview mere betydningen af kultur, værdier og holdninger frem for regler og retningslinjer.

#### 5 Trivselsindsatser gennem pædagogiske koncepter:

Mest udbredt er anerkendende pædagogik, som 94,30 % af skolerne bruger. 81,33 % af skolerne bruger klasseledelse og endelig er både cooperative læring og læringsstile udbredte metoder, begge anvendt på ca. 70 % af skolerne. Mange skoler benytter et mix af metoder og pædagogiske koncepter, der tilpasses en lokal skolekontekst. I de kvalitative interview fremhæver skolelederne anerkendelse, gode relationer, værdier og holdninger som både professionelle og menneskelige tilgange til trivsels- og læringsarbejdet i skolen. De fremhæver også god overordnet ledelse af skolen samt pædagogisk ledelse af trivsels- og læringsprocesser.

#### 6 Organisering af trivselsindsatser ved akutbehov eller anden form for mistrivsel:

87,38 % af skolerne har et 'pusterum' eller lignende, hvor en elev med behov kan sendes hen. 96,33 % af skolerne har en måde at håndtere groft drilleri, vold, trusler, chikane, ydmygelse og mobning blandt eleverne på. 87,24 % af skolerne har en måde at håndtere ensomhed blandt eleverne på, mens 77,67 % har en måde at håndtere selvdestruktiv adfærd blandt eleverne på. 93,93 % af skolerne har en måde spotte og følge op på elevernes fraværs mønstre, og endelig har 97,92 % af skolerne en måde at håndtere sorg og krise hos eleverne på. Det understreges i interviewene med skolelederne, at mistrivsel har komplekse årsager og derfor også mange forskellige løsninger. At håndtere mistrivsel er en vigtig og kompleks proces.

#### 7 Organisering af trivselssamarbejdet med forældrene:

76,85 % af skolerne har en praksis for velkomst og integration af nye forældre, mens 48,39 % har et særligt trivselssamarbejde med forældre ud over det normale skole-hjem-samarbejde. Skolelederne fremhæver et godt forældresamarbejde som helt afgørende for at skabe trivsel i skolen – for den enkelte elev og for den sociale trivsel i klassen. Det handler primært om løbende kommunikation med og ad hoc involvering af forældrene.

#### 8 Trivselsindsatser organiseret gennem eksternt samarbejde:

92,59 % af skolerne har et trivselssamarbejde med SSP, mens 80,52 % af skolerne har et samarbejde med PPR ud over specialhenvise foranstaltninger og psykologiske udredninger. Der er også andre eksternt baserede samarbejder, men organiseringen af disse er lokalt baserede og hænger ofte sammen med en øvrig kommunal organisering af samarbejdet mellem skoler, distrikter og øvrige institutioner og forvaltningsområder.

#### 9 Effektiv vurdering af trivselsindsatser og 'hvad virker':

Skoleledernes vurdering af de forskellige trivselsindsatsernes effekter varierer, fx mener 77,89 % af skolerne, at trivselsindsatser organiseret gennem særlige personalefunktioner har en god eller rigtig god effekt for elevernes sociale trivsel, mens kun 48,26 % af

skolerne vurderer, at effekten af trivselsindsatser med elevorganiseret har en god eller rigtig god effekt. Det generelle billede af effektiviteterne er, at der for alle trivselsindsatserne er behov for og mulighed for at forbedre indsatserne yderligere. Fra interviewene tegner der sig særligt syv forhold, som virker:

- Forskellige indsatser
- Holdningen
- Kvalificering af personalet
- Evaluering
- Systematisering-organisering-implementering
- Ledelse
- Forældresamarbejdet
- Værdier.

### 10 Trivsel og undervisningsmiljø:

80,35 % af skolerne har en gældende undervisningsmiljøvurdering, UVM, mens 15,94 % er i gang med at udarbejde en UVM. 69,73 % af skolerne har værdier og retningslinjer (fx værdiregelsæt) for trivselsarbejdet, mens 17,55 % er i gang med at udarbejde det. 78,90 % af skolerne har en antimobbestrategi, mens 12,88 % er ved at udarbejde den. Skolerne prioriterer trivsel højt, og skolelederne fremhæver enten trivsel som udgangspunkt for læring eller trivsel som en integreret del af læring og undervisning i skolen. Der kan være en udfordring i at koble trivselsindsats til undervisningsmiljøet generelt – strategisk og helt konkret gennem inddragelse, holdninger og løbende dokumentation og opfølgning.

### Konklusion

Trivsel er et fokus for alle skoler i varieret omfang og med forskellige indsatser, organisering og effekter. Mange skoler har organiseret et særligt trivselspersonale, har trivselsfremmende aktiviteter i klassen og har en antimobbestrategi, men om det er det rigtige, om det er nok, og om indsatserne virker efter hensigten, er ikke nødvendigvis sikkert. Tendensen i skoleledernes effektivitetvurdering af de forskellige trivselsindsatser er, at indsatserne ikke når de optimale effekter. Rapporten peger på en række forhold, der er nødvendige for at skabe trivsel, men hvordan det virker lokalt, kan rapporten ikke afgøre. Lokalt er det nødvendigt at sikre dokumentation for, hvordan trivselsindsatserne virker og kan gøres bedre. At skabe trivsel kræver et løbende fokus og forskellige indsatser.

Undersøgelsen peger på, at skolerne fortsat er udfordret på at skabe velfungerende og meningsfuldt trivselsarbejde, der når ud til eleverne i klasserne. Udfordringer handler blandt andet om at gøre mere af det, der virker inden for ledelse, organisering og kvalificering af personalet til at varetage trivselsarbejdet samt inddragelse af elever og forældre. Det kræver en styret balance mellem på den ene side at arbejde med implementering af eksisterende trivselsindsatser, løbende opfølgning og tilpasninger samt på den anden side at arbejde innovativt med trivsel og læring som foranderlige processer under skiftende vilkår. Hvad der virker for én elev eller klasse, virker ikke nødvendigvis for alle elever og alle klasser. Inklusion af alle elever i skolen aktualiserer og udfordrer derfor behovet for at arbejde strategisk, systematisk, organiseret og smidigt ved at inddrage alle aktører og kompetencer i og omkring den enkelte skole for at skabe et godt undervisningsmiljø med trivsel og læring for alle.



# 1 Trivsel gennem indsatser med særlige personalefunktioner

Trivselsindsatser med særlige personalefunktioner handler om, hvordan skolerne har organiseret personalet ud fra faglige kompetencer og ressourcer, samt hvordan skolen er organiseret i afdelinger, team, tværgående arbejde osv., i forhold til de trivselsindsatser eller aktiviteter, der kræver særlige funktioner. Der er altså tale om særlige trivselsopgaver og funktioner ud over det daglige trivselsarbejde, der indirekte er en del af alle læreres, pædagogers og lederes arbejde i skolen, herunder også SFO1. Fra spørgeskemaundersøgelsen svarer 95,5 % af de deltagende skoler, at de har én eller flere blandt skolens personale, der har elevernes trivsel som særligt ansvarsområde, fx AKT-lærere, trivselskoordinatorer eller lignende (jf. tabel 1 nedenfor).

Tabel 1

Trivselsindsatser med særlige personalefunktioner	Ja	Nej	Vi har noget lignende
Har skolen én eller flere blandt personalet, der har elevernes trivsel som særligt ansvarsområde (fx Adfærd, Kontakt og Trivsel, AKT, trivselskoordinator, trivselsteam, konfliktmæglere)?	90,14% (622/690)	4,49% (31/690)	5,36% (37/690)

Ud over de særlige personalefunktioner som AKT, trivselskoordinator, trivselsteam, konfliktmægler og lignende svarer 85,65 % af de deltagende skoler, at de på en eller anden måde gør brug af SFO-personalet i trivselsarbejdet. 67,68 % af skolerne bruger også andre fagpersoner, fx sundhedspersonale, assistenter og pedeller eller vagtpersonale, i trivselsarbejdet. Skolerne bruger dermed mange forskellige funktioner, kompetencer og fagligheder i arbejdet med trivsel.

43,33 % af de deltagende skoler svarer, at de har andre trivselsindsatser med særlige personalefunktioner. Nogle af disse indsatser er nævnt i et oversigtsskema som bilag 1 til rapporten.

Det generelle billede fra spørgeskemaundersøgelsen er, at de forskellige trivselsinitiativer dækker hele skolen med en nogenlunde ligelig fordeling i forhold til SFO, indskoling, mellemtrin og udskoling. Der er således ikke data fra spørgeskemaundersøgelsen, der indikerer, at skolerne nedprioriterer trivselsarbejdet i fx udskoling. Det er dog ikke muligt ud fra undersøgelsen at pege på, hvad de præcise trivselsindsatser er i forhold til de forskellige elevmålgrupper.

1 Det er ikke alle skoler, der har en skolefritidsordning, SFO, ligesom det kan hedde noget forskelligt, fx hedder det i Aalborg kommune ikke SFO, men DUS.

## Ressourcer

Af tabel 2 fremgår det, hvor mange ressourcer skolerne bruger på trivselsindsatser med særlige personalefunktioner.

Tabel 2

Ressourcer	Under ½ stilling	ca. 1 stilling	ca. 2 stillinger	ca. 3 stillinger	ca. 4 stillinger eller derover
Hvor mange ressourcer, angivet i stillinger, bruger skolen på trivselsindsatser med særlige personalefunktioner?	37,39% (252/674)	31,90% (215/674)	18,10% (122/674)	7,72% (52/674)	4,90% (33/674)

37,39 % af skolerne bruger under ½ fuldtidsstilling, mens 50 % af skolerne bruger mellem 1-2 fuldtidsstillinger på personalefunktioner til trivselsarbejdet. Dertil kommer tid, som det øvrige personale, herunder også klasselærere, ledere osv., bruger på trivsel. Den tid kan være svær at gøre op, fordi trivsel helt uundgåeligt er en integreret del af det generelle arbejde for alle ansatte på en skole og i en SFO.

Ressourcen, opgjort i fuldtidsstillinger, fordeles sig forskelligt på aktiviteter til 1) direkte tid sammen med børnene, 2) tid til forberedelse og møder eller 3) tid til kompetenceudvikling af personalet (fx kurser og netværk). Her svarer 85,31 % af skolerne, at 50-75 % af ressourcen går til aktiviteter eller tid med børnene. 80,86 % af skolerne svarer, at 25 % af ressourcen går til forberedelse og møder, og endelig svarer 71,66 % af skolerne, at 25 % af ressourcen går til kompetenceudvikling af personalet, fx i form af kurser eller netværk<sup>2</sup>.

## Ledelse, organisering og kompetencer

Interview med skoleledere – og i nogle tilfælde også afdelingsledere – på otte forskellige skoler (se metodeafsnit) nuancerer billedet af, hvordan skolerne gør brug af resourcepersoner, særlige personalefunktioner og forskellige fagligheder i trivselsarbejdet. Skolelederne ser organiseringen af trivselspersonalet i sammenhæng med generel ledelse – De medtænker skolens udvikling og drift, personaleorganisering og samarbejde samt kompetenceudvikling af personalet. De kobler også trivselsarbejdet og organiseringen af det til skolens værdigrundlag, holdninger hos den enkelte og på skolen samt pædagogiske koncepter eller tilgange. Andre faktorer, der kan have betydning for skolernes organisering af trivselsarbejdet, er skolens størrelse, elevgrundlag, sammensætning og samarbejde med kommunen, fx i forhold til krav og forpligtelser. Organisering og sammensætning af personalets forskellige ressourcer, fagligheder og kompetencer er en ledelsesopgave, som en nøgle til at systematisere trivselsarbejdet og få det til at virke i hverdagen og ved særlige problemstillinger. Og den ledelsesopgave løses forskelligt, som nedenstående eksempler viser.

Et eksempel er en skole (med 640 elever), som lægger vægt på systematisering gennem organisering, kompetenceudvikling og visitering, som kobler elevernes trivsel og læring. Her er der syv AKT-lærere og pædagoger og 3-4 speciallærere samlet i et kompetencecenter med det formål at understøtte læring, trivsel og inklusion i normalmiljøerne ude i klassefællesskaberne. Hvis der er behov for det, etablerer kompetencecentret periodevis holdninger. Ledelsen har systematiseret brugen af de mange ressourcer til kompetencecentret:

.....

<sup>2</sup> Man måtte sætte flere kryds, ligesom der var flere svarmuligheder. Det er derfor ikke muligt at summere til 100 %, idet det ikke nødvendigvis er de samme skoler, der har svaret enslydende på de i rapporten udvalgte procentvise fordelinger af tiden.

Læreren eller lærerteamet udfylder et fokusskema, der beskriver den faktuelle problemstilling vedrørende et barn, en gruppe eller en klasse. Fokusskemaet afleveres til et visitationsudvalg, der består af personale fra kompetencecentret samt skolelederen og den pædagogiske leder, som behandler sagen. Den pædagogiske leder følger op med samtaler og udarbejder en handlingsplan for håndteringen af problemet inden for to uger. Den systematiske tilgang giver hurtigere afklaring og efterfølgende en mere kvalificeret og målrettet indsats i forhold til at løse problemet. Desuden kan skoleledelsen bedre vurdere indsatsvirkning op mod ressourceforbrug. Formålet er at understøtte medarbejdernes styring af det daglige arbejde og afhjælpe afmagtssituationer, som skolelederen siger:

det er jo mangel på redskaber, der gør, at medarbejderne er magtesløse, og det er den magtesløshed, som vi skal have dem ud af, og derfor skal AKT'en være dygtig, og speciallæreren skal være dygtig til at gennemskue, hvad det her går ud på.

Også flere af de andre interviewede skoler fortæller om, hvordan en systematisering og organisering med visitationsudvalg og ressourcecenter er nødvendig for at styre og koordinere indsatsen.

Et andet eksempel er en lille landsbyskole med 80 elever. Skolen definerer sig selv som et børnecenter, fordi børnehaven, skole og SFO er en sammenhængende organisation med et stærkt både formelt og uformelt samarbejde mellem de forskellige afdelinger og fagligheder, dvs. pædagoger, lærere og ledere. Børnecentret har ingen AKT-medarbejdere, men et stærkt fokus på faglige forskelligheder, samarbejde og respekt for hinandens kundskaber. Ledelsen siger om faglighed og udvikling:

Vi har en meget høj faglighed, og vi gør meget ud af, at folk kommer på efteruddannelse og på kurser, så man også har det faglige med sig. Og det er utroligt inspirerende – de kommer jo tændte tilbage og har masser af ideer, og det skal prøves af, og det er der plads til.

Og om forskelligheden:

Vi tænker, at jo mere forskellige vi er i personalegruppen, jo mere dynamik får vi også – både internt i personalegruppen, men også i forhold til børnene. Så det er vigtigt også at hylde forskelligheden og give plads og rum til hinanden i personalegruppen". Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er organiseret i nogle RB-grupper, relationspædagogiske grupper, "... hvor pædagoger og lærere sidder sammen og snakker børn, børnegrupper osv. ... altså, hvordan får vi gode relationer til hinanden, fordi på den måde så forebygger vi rigtig, rigtig mange initiativer. Så vi arbejder meget, meget tæt sammen, og der oplever man også hinandens forskelligheder og prøver dem af – både de pædagogiske vinkler, men også de didaktiske vinkler.

Pædagoger deltager sammen med lærere i alle forældresamtaler.

På et 10. klassecenter indgår trivselsarbejdet i alle lærernes arbejde og kompetencer; Her er der heller ingen særlige personalefunktioner. Skolelederen siger:

alle vores lærere er i princippet kontaktlærere – så alle har det der ansvar med at tage sig af elevernes hele udvikling og ikke kun undervise i fag...

alle elever har en lærer, der er deres primære voksenperson her på stedet. Og de har et formaliseret møde med vedkommende en gang om ugen.

Hver lærer er kontaktlærer for 12-14 elever, og skolelederen understreger, at det er koblingen mellem lærerens holdning og strukturen, der gør, at man kan gøre noget særligt for den enkelte elev eller en gruppe af elever. Desuden har centret

et funktionelt, virkningsfuldt teamsamarbejde på forskellige niveauer, som alle føler sig forpligtet i forhold til, og som alle også nyder frugterne af.

Strukturen består udover fagteam af kontakteam i storgrupper, der mødes fast og har forskellige arbejdsopgaver i forhold til skoleforløbet og fx elevernes personlige og sociale udvikling, skole/hjemsamarbejdet, undervisning i demokratisk dannelse, projektopgave, studieture mv.

En byskole med 640 elever har ud over et kompetencecenter også en trivselsperson, som er en fuldtidsansat AKT-pædagog, der arbejder på tværs af hele skolen. Hun deltager i

klasse-møder, hun er med til vanskelige forældresamtaler, og hun er med til at rådgive klasselærere og andre lærere omkring udfordringer med nogle elever og sådan nogle ting. Hun henter også børn i en periode, hvis der er nogen, der ikke kan komme af sted hjemmefra – hvis der er nogle forældre, der ikke kan få dem sendt af sted, så kan man godt lave en aftale med [trivselspersonen] om i en fjortendages periode at hente dem hver dag derhjemme. Hun har også fokus på de der dropout-børn, hvis der er nogle af dem, og hvorfor kommer de ikke i skole osv. Og hun er så også med til at igangsætte andre trivselsfremmende tiltag – hun deltager i møder omkring "den gode klasse", og hun deltager på forældremøder med oplæg fx om "den gode klasse". Og det er hende, der har igangsat projekt "legepatrulje", og det er hende, der har igangsat projekt "elevmægling" og sådan nogle ting.

Trivselspersonen har også fået ansvaret for skolens arbejde med undervisningsmiljøet og for at gennemføre undervisningsmiljøvurderinger.

Ovenstående eksempler viser forskellige måder at organisere trivselsarbejdet på, når det gælder personalets kompetencer, funktioner og ressourcer. De øvrige interviewede skoler har alle et organiseret personale, ofte samlet i et ressourcecenter, der arbejder tværgående på skolen og i forhold til afdelinger. Det er AKT-medarbejdere, trivselslærere, trivselsteam, børnecoaches, pædagoger og andre ressourcepersoner som fx læsevejleder, speciallærere og undervisningsassistenter. Som en af skolelederne siger:

Det handler om, at man i skolen har nogle fleksible ressourcer – nogle AKT-folk, nogle pædagoger, nogle læsevejledere, nogle andre kompetente folk, som kan gå ind og være med til at løse den her opgave... Og det er jo så min pointe: At dem, som er ressourcepersonerne, de er ikke kun nogen, der står ude på sidelinjen – de er en del af løsningen.

Alle har også et mere eller mindre formaliseret samarbejde mellem pædagoger og lærere, men nogle steder støder det på vanskeligheder, primært på grund af politisk modstand fra de faglige organisationer, til stor ærgrelse for skolens elever og personale. På én skole har skolelederen valgt at fremme samarbejdet mellem lærere og pædagoger gennem en op-

mærksomhed i sproget, hvor det fx hedder personalerum i stedet for lærerværelse, medarbejdere i stedet for lærere osv.

Skolelederne nævner også dem selv som ressourcepersoner. De går aktivt ind i trivselsarbejdet, både ad hoc og direkte i forhold til elever og forældre, samt formaliseret gennem interne og eksterne udvalg. Også gennem ledelsesredskaber som medarbejder- og teamudviklingssamtaler arbejder skolelederne med trivsel.

Det afgørende for alle skolelederne er god prioritering og god organisering. Dette gør – sammen med systematik og en palet af kundskaber, at trivselsarbejdet når ud til eleverne og virker dér, hvor behovet er.

## 2 Trivsel gennem organisering af elever

Trivsel handler i høj grad også om elevernes egne interaktioner, roller, handlinger og muligheder for at bidrage konstruktivt i skolens hverdag. Vi har derfor spurgt om, hvordan eleverne bliver inddraget, får ansvar og opgaver i forbindelse med at skabe trivsel i skolen. Tabel 3 viser, hvordan svarene fordeler sig.

Tabel 3

Har skolen ...	Ja	Nej	Vi har noget lignende
-et trivselsudvalg blandt elever?	16,96% (115/678)	55,46% (376/678)	27,58% (187/678)
-undervisningsmiljørepræsentanter (UM-rep.)?	41,45% (281/678)	43,95% (298/678)	14,60% (99/678)
-et særligt trivselsarbejde forankret i elevrådet?	53,54% (363/678)	30,68% (208/678)	15,78% (107/678)
-et antimobberåd blandt elever?	5,75% (39/678)	81,56% (553/678)	12,68% (86/678)
-et tilbud om konfliktmægling med elevmæglere?	14,01% (95/678)	79,50% (539/678)	6,49% (44/678)
-legepatruljer?	62,98% (427/678)	31,71% (215/678)	5,31% (36/678)
-en venordning (fx venskabsklasser eller faste elevvenner mellem yngre og ældre elever)?	61,95% (420/678)	25,81% (175/678)	12,24% (83/678)

Det mest udbredte blandt de deltagende skoler er venordninger. Det kan være venskabsklasser, der besøger hinanden jævnligt, eller som er sammen til fælles aktiviteter ved særlige lejligheder. Det kan også være faste elevvenner eller makkerordninger mellem yngre og ældre elever. Hvis man medtager svarkategorien 'noget lignende', er det 74,19 % af skolerne, der har en eller anden form for venordning.

Legepatruljer, som kan være en variation af venordningen, men som mange skoler organiserer og betragter som et selvstændigt initiativ, der skal fremme leg og fællesskab i udvalgte frikvarterer, er også udbredte: De findes på 68,29 %, hvis svarkategorien 'noget lignende' medregnes.

69,32 % af skolerne har et særligt trivselsarbejde forankret i elevrådet – eller noget lignende. Selvom det svarer til næsten 2/3 af skolerne, kan det godt undre, at ikke flere bruger elevrådet aktivt til trivselsfremmende opgaver og aktiviteter. Elevråd er den mest udbredte måde at organisere formel elevinddragelse på, og netop trivsel synes at være et emne, der er vedkommende for elevrådet. Trivsel er selvfølgelig også et anliggende for alle de øvrige elever og et nødvendigt fokus for den enkelte klasse eller det enkelte hold.

Undervisningsmiljørepræsentanter, som er en lovforankret mulighed, eleverne har for at få formel indflydelse på arbejdet med deres undervisningsmiljø<sup>3</sup>, er en anden mulighed for at involvere eleverne i trivselsarbejdet. Hele 43,95 % af skolerne svarer, at de ikke har undervisningsmiljørepræsentanter.

Trivselsudvalg, antimobberåd og konfliktmægling er ikke særligt udbredt på skolerne i un-

3 Jf. undervisningsmiljøloven, hvor eleverne har ret til at vælge to undervisningsmiljørepræsentanter til hver af skolens sikkerhedsgruppe, <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/regler-undervisningsmiljoepraesentant>.

dersøgelsen.

Godt halvdelen (52,94 %) af skolerne svarer, at 1-2 af deres trivselsindsatser med elevorganisering er målrettet hele skolen, og knap halvdelen (48,56 %) svarer, at 1-2 indsatser udelukkende er målrettet indskoling. Men der er også nogle af de elevorganiserede trivselsaktiviteter, som udelukkende er målrettet mellemtrinnet (38,69 %) og udskoling (30,46 %). Billedet er altså, at der er en jævn fordeling af elevorganiserede trivselsindsatser.

17,55 % af skolerne svarer, at de har andre trivselsindsatser med elevorganisering. Nogle af disse er nævnt i et oversigtskema som bilag 1 til rapporten.

## Elevorganisering – en broget indsats

De kvalitative interview viser, at eleverne er aktive når det gælder konkrete aktiviteter, der fremmer trivsel, forståelse og rummelighed i klassen eller på årgangene, men de tager ikke del i den overordnede planlægning af trivselsarbejdet. Venskabsklasser og legepatruljer bliver nævnt som elevorganiserede trivselsinitiativer, der fungerer godt blandt eleverne, men som også kræver koordinering af personalet og en sammenhæng med andre tiltag og tilgange som fx skolens struktur, klasseaktiviteter, skolens kultur og traditioner mv.

Flere af skolelederne fremhæver elevernes engagement i at udarbejde skolens værdigrundlag. Her har eleverne været inddraget gennem elevrådet eller gennem klassen. Nogle nævner også, at eleverne organiserer og involverer sig i Skolernes Trivselsdag, og i udviklingen af skolens fysiske rammer og bevægelsesmuligheder. En er ved at starte med elevmægling, og en anden har en succesfuld skolepatrulje, som eleverne kappes om at blive en del af. Endelig nævner skolelederne også, at eleverne er involverede i undervisningsmiljøvurderingerne, hvor nogle af skolelederne vægter, at eleverne deltager meget i hele processen, mens andre kun involverer eleverne i selve kortlægningen af, hvordan de oplever undervisningsmiljøet. De fleste skoleledere fremhæver, at undervisningsmiljøvurderingen er relevant, og at den for flere skolers vedkommende fungerer som afsæt for at vurdere og eventuelt reorganisere trivselsindsatser eller som afsæt for en dialog på tværs af skolen.

Næsten alle skolelederne nævner elevrådet, og hvordan det enten er organiseret som et samlet elevråd eller er opdelt i et elevråd for de yngre elever og et elevråd for de ældre elever. Flere af skolelederne siger, at det daglige elevrådsarbejde kan være svært at få til at fungere, dels fordi der ikke rigtigt er opbakning til det i organisationen, og dels fordi det kræver tydelighed om, hvilke formelle rettigheder eleverne har, fx hvad de rent faktisk kan beslutte og ikke beslutte. Endelig kræver det en kontaktlærer, der bruger tid og energi på elevrådsarbejdet.

En skoleleder siger:

Elevrådet er en svær størrelse ... selv oppe i de ældste klassetrin er det meget sådan noget med, at de sætter spot på nogle enkelte dage, og det gør de så til gengæld skidegodt. Vi har nogle traditioner, som vores store elevråd faktisk står for og planlægger, og det går de jo vældig op i, og det er rigtig fint, og vi har nogle rigtig gode repræsentanter, der også sidder med i skolebestyrelsen, men sådan det almindelige elevrådsarbejde synes jeg måske i virkeligheden har for lidt prestige blandt almindelige lærere, som er trætte af at skulle sende nogen af sted til elevrådsarbejde.

En anden skoleleder fremhæver sammen med den ansvarlige lærer for undervisningsmiljøvurderingen, at det er helt afgørende, at eleverne deltager i arbejdet med undervisningsmiljøvurderingen og opfølgningen på handlingsplanen:

det fungerer rigtig godt, når man får elever til at gå ud og fortælle andre elever et budskab.

Skolen bruger undervisningsmiljøvurderingen som afsæt for at tale om trivsel (generelt forstået) på skolen med eleverne og personalet på tværs af afdelingerne. Elevrådet er inddraget i hele processen, eksempelvis vil elevrådet på baggrund af undervisningsmiljøvurderingen følge op med

et tiltag i forhold til, hvordan man så behandler toiletter – der laver vi sådan en lille kampagne her i uge 12, hvor vi kommer rundt i de tre afdelinger og fortæller om, hvad der sker, hvis vi ikke passer på det her, og hvad der sker, hvis I ikke går på toilettet, for det var jo det, der var blevet resultatet. Og der laver vi simpelthen en plakatkampagne, og vi laver nogle toiletråd til de tre afdelinger .

De elevorganiserede trivselsindsatser har for skolelederne ikke samme status og betydning som organiseringen af personalet, samarbejde og holdninger til arbejdet og børnene. Det er dog ikke sådan, at de elevorganiserede trivselsindsatser miskrediteres, tværtimod fremhæver skolelederne, at de har stor betydning sammen med andre indsatser, særligt personaleorganisering, forældresamarbejde og tiltag i klasserne.



### 3 Trivsel gennem klasseaktiviteter

Rigtig meget trivselsarbejde foregår i klassen gennem aktiviteter, som er planlagt og aftalt i et samarbejde mellem personale og elever, ofte arrangeret af klasselæreren. Holdninger, sprog, omgangstone, opmærksomhed, måder at omgås hinanden og relationer på er også med til at skabe trivsel – eller det modsatte. Det gælder på tværs mellem eleverne og mellem elever, personale, faggrupper, forældre osv. Og det gælder også på tværs af klasser, årgange, afdelinger osv. Det er kulturelle processer, som har betydning for trivsel.

Klassen er stadig er den mest udbredte organisatoriske forankring og udgangspunkt for trivselsaktiviteter. Det er klassen, som eleverne – og forældrene – først og fremmest identificerer sig med, og personalet planlægger og udfører primært deres arbejde i forhold til de enkelte klasser (og årgange). Trivselsarbejdet i klasseregii er både formelt og uformelt og har ofte som mål at skulle bidrage til fællesskabsopbygning og klasseidentitet gennem fælles oplevelser, fælles referencer og fortællinger. Desuden understøtter arbejdet elevernes sociale kompetencer og styrker relationerne. De formelle og mere organiserede klasseaktiviteter, der er spurgt til i undersøgelsen, fremgår af tabel 4.

Tabel 4

Arbejder I på skolen med trivselsfremmende klasseaktiviteter som ...	Ja	Nej	Vi arbejder med noget lignende
-undervisning i konflikthåndtering?	62,37% (406/651)	14,90% (97/651)	22,73% (148/651)
-social træning?	87,56% (570/651)	2,30% (15/651)	10,14% (66/651)
-undervisning i kommunikation og samarbejde?	69,74% (454/651)	9,83% (64/651)	20,43% (133/651)
-undervisning i trivsel og antimobning?	75,58% (492/651)	5,53% (36/651)	18,89% (123/651)

Det er således langt de fleste af skolerne, der har organiseret trivselsfremmende aktiviteter i klassen som social træning og undervisning i trivsel og antimobning. Undervisning i konflikthåndtering samt undervisning i kommunikation og samarbejde er også udbredt blandt skolerne, men flere har svaret direkte nej, ligesom der også er flere i svarkategorien 'noget lignende'.

På spørgsmålet om, hvorvidt skolen afholder særlige trivselsarrangementer – fx trivselsuge eller Skolernes Trivselsdag – på tværs af klasserne, svarer 75,42 % ja, eller noget lignende, mens 24,58 % svarer nej.

Meget af trivselsarbejdet i klasserne foregår direkte gennem god undervisning, men det er et selvstændigt tema, der ikke har været fokus for denne undersøgelse. Trivsel skabes også usynligt gennem fornemmelser, brug af sanser, i stemninger og i daglig dialog og interaktion mellem elever og lærere/pædagoger. Således arbejder alle personaler, særligt det pædagogiske personale, med elevernes trivsel. Klasselæreren har den mest centrale rolle som elevernes og forældrenes primære kontaktperson, ligesom klasselæreren også er den, der koordinerer flest tiltag omkring den enkelte klasse. Klasselærerne bruger – ifølge skoleleders vurdering – tid på trivselsfremmende aktiviteter i klassen:

Tabel 5

Hvor meget tid (lektioner pr. uge) vurderer du, at klasselærerne i gennemsnit bruger på trivselsfremmende aktiviteter...	0-1 lektion	2-3 lektioner	4-5 lektioner	6 lektioner eller derover
-i indskoling?	33,69% (218/647)	52,70% (341/647)	9,89% (64/647)	3,71% (24/647)
-på mellemtrinnet?	55,80% (361/647)	38,95% (252/647)	2,94% (19/647)	2,32% (15/647)
-i udskoling?	80,53% (521/647)	15,92% (103/647)	2,16% (14/647)	1,39% (9/647)

Det fremgår af tabel 5, at skolelederne vurderer, at klasselærerne i gennemsnit bruger flest lektioner pr. uge i indskoling, hvor 52,70 % bruger 2-3 lektioner. I udskoling kan der være tvivl om, hvorvidt de 80,53 % af skolerne bruger nærmere 0 end 1 lektion pr. uge, men sammenholdt med, at skolelederne angiver, at der er trivselsfremmende aktiviteter fordelt på alle klassetrin, er det vores vurdering, at skolerne nærmere bruger 1 lektion i gennemsnit pr. uge end 0. Det betyder, at der tilsyneladende fortsat er fokus på trivselsaktiviteter i udskoling, om end i mindre omfang. De steder, hvor der tilsyneladende er færrest trivselsfremmende aktiviteter, er SFO'en og udskoling. Det kan undre, at SFO'en umiddelbart ser ud til at have færrest selvstændige trivselsfremmende klasseaktiviteter, men det kan skyldes, at der netop er spurgt til 'klasseaktiviteter', hvor man jo i SFO'en ikke opererer med klasseopdeling som i skolen.

46,24 % af de deltagende skoler svarer, at de arbejder med andre trivselsfremmende klasseaktiviteter end allerede nævnt i undersøgelsen. Nogle af disse aktiviteter er samlet i et oversigtsskema som bilag 1 til rapporten.

## Trivsel i børne- og ungehøjde

Skolelederne fremhæver i de kvalitative interview, at det store trivselsarbejde foregår i klasserne, på årgangene og i de forskellige afdelinger, herunder også SFO, hvis man har sådan en tilknyttet. Det er her relationerne konstant formes og er på spil – det gælder eleverne imellem og relationen mellem elever og de enkelte medarbejdere.

Flere skoleledere nævner pædagogiske metoder som 'den gode stol', 'stjernestunder' og 'trin for trin' som aktiviteter, der fremmer fællesskab og rummelighed i klassen. En skoleleder fortæller, at AKT-medarbejdere gennemfører på flere skoler også trivselskurser på udvalgte årgange,

hvor de er inde i en uge og arbejder med klassens trivsel og også får snakket med læreren om, hvordan de kan arbejde videre med det her, sådan at de har fokus på klasses trivsel ... så det er fantastisk.

Trivselsforløb i klassen kan afdække relationer mellem elever og synliggøre, om en eller flere elever bliver holdt udenfor eller af anden grund er uden plads i et fællesskab. En anden skoleleder nævner, at man både i klasserne og i personalegruppen har såkaldte 'Fokusdage' omkring det fysiske og psykiske undervisningsmiljø samt et æstetisk udvalg til at tage sig af de fysiske rammer og udsmykningen.

Trivsel og værdier hænger sammen. Ved at give eleverne ejerskab til skolens værdier giver man dem grundlag for at kunne forstå betydningen af værdierne i hverdagens relationer og

samvær ude i klasserne. Eleverne kan få ejerskab til værdierne, hvis de bliver involveret i at udarbejde dem og omsætte dem i praksis. En skoleleder fra en stor byskole fortæller:

Vi afsatte tid i Klassens tid til, at man prøvede at snakke om værdier – og alle klasser bød ind, og jeg vil sige, at der kom formidabel\_mange dejlige tilbagemeldinger fra børnene.

På den lille landsbyskole, børnecentret, har man valgt at bruge Klassens tid på at snakke værdier. Skolelederen fortæller:

i de to første måneder arbejder vi med værdien respekt, de to næste måneder arbejder vi med værdien tryghed osv. Så er det simpelthen børnene, der er med til at forme, hvad de egentlig mener, at tryghed er, og hvordan kan man se det i det daglige, og hvad er det, der giver tryghed, når man træder ind ad døren, og også når man går ud ad døren ... at man har haft en tryk skoledag osv.

Afdelingslederen fortsætter:

Og børnene tager det til sig og tager det med. Jeg hører flere gange, når de så kommer over til os i SFO om eftermiddagen ... så kan der være et par stykker af de skolebørn, der kommer lidt op og skændes og diskutere, og pludselig lyder det fra den ene: Altså, du har ikke respekt for mig, når du siger sådan til mig. Og så tænker man: Yes, det er godt – de bruger det, de lytter, og de ved, hvad det handler om.

Børnecentret fremhæver, at skolen skal være tryk, blandt andet gennem overskuelighed, nærvær og kendskab. Der bliver derfor gjort en del for at store og små elever får kendskab til hinanden, fx gennem tværsdage og arrangementer. Skolen arbejder (ligesom de fleste andre skoler) med inklusion af elever med diagnoser i normalklasserne koblet med hold-dannelser og samlæsning i forhold til et fagligt niveau. Børnene forstår godt behovet for forskelsbehandling, siger afdelingslederen:

Jeg tror, at det handler meget om åbenhed og lade være med at skjule tingene ... men lægge tingene åbent frem for de andre børn, og så har de også forståelsen, og så siger de "nå ja", og så er det jo fint.

Den større byskole, som har en del elever med socialt belastede familiebaggrund, har indført en ugentlig evaluering af trivlsen i indskolingsklasserne. Evalueringen sker på ark, hvor eleverne

hver uge sætter sig et mål og så starter ugen efter med at sige: Nå, men de mål, vi har formuleret, hvor er vi i forhold til dem?

Endvidere anvender indskolingsklasserne symbolsprog som smileyer eller sol-skyer til at karakterisere stemningen i klassen eller situationen for den enkelte elev.

I forhold til konflikthåndtering fremhæver flere af skolerne, at det er en udfordring for både personalet og eleverne. Udfordringen for personalet er både at gå ind i det – og at holde sig ude og ikke overtage elevernes konflikter og løsninger. En afdelingsleder siger:

Vi skal gerne have børnene til selv at løse dem sammen med os – altså, hvor vi egentlig sidder på sidelinjen og lærer dem at tale med hinanden om at få den her situation løst. Og der er ikke nogen tvivl om, at hver eneste gang vi

**gør det, så kan vi se: hold da op, det virker jo bare.**

Der er ifølge flere af skolerne behov for kurser i konflikthåndtering. Eleverne har brug for generel viden om konflikter, konflikttrappe, sprog, håndtering og løsninger. Personalet har brug for værktøjer til at håndtere og spotte, hvornår eleverne ikke selv magter håndteringen mere, og de har brug for viden om, hvordan konflikter afvikles og ikke optrappes. I 10. klassecentret fremhæver skolelederen elevernes fællesskab i storhold samt deres opdeling i mindre hold afhængig af fag og aktiviteter. Centret arbejder målrettet med elevernes kompetencer, deres faglighed og deres sociale og personlige udvikling. Skoleåret er opdelt i perioder. Den første er en lang introperiode, hvor eleverne skal lære hinanden, lærerne og stedet at kende og føle sig trygge. I den anden periode stiller man skarpt på elevernes faglige dygtighed og faglige læring på baggrund af en faglig og læringsmæssig screening. Der bliver lavet individuelle kontrakter med eleverne om både faglige og personlige mål, samt om hvordan de bedst arbejder med det hele. De dybt engagerede og faglige lærere underviser, og er altid nærværende i relationen med eleverne. I den sidste periode, fortæller skolelederen, er der fokus på at få realiseret de personlige målsætninger:

**at de skal komme herfra med tillid til egne muligheder, både fagligt og personligt, og de skal komme styrket ud af det og sådan være parat til i højere grad måske at være agenter og ledere i deres eget liv – altså, at tage hånd om tingene og være ansvarlige. Og så skal det for alt i verden være en god oplevelse – altså, de skal jo komme herfra styrket med troen på: Jamen, jeg kan det der med at gå i skole, og jeg kan det der med de der uddannelser, som jeg skal have.**

For 10. klassecentret er der tale om et ungdomsmiljø med et intensivt skoleforløb, der skal udfordre den unge, og hvor det nogle gange godt må gøre ondt at yde en indsats for at opnå dygtighed. Som skolelederen siger:

**Du må sluge dig selv nogle gange! Og det er jo noget af det, vi også arbejder med ungerne med i løbet af det her år ... jamen, at skubbe deres grænser ... altså, komme ud af tryghedszonen, ikke. Det arbejder vi med gennem en masse øvelser, hvor eleverne bliver bevidste omkring deres egne muligheder og begrænsninger, kan man sige, og hvor det også meget handler om at arbejde sammen i grupper.**

Af trivselsfremmende aktiviteter i klasserne fremhæver flere af skolerne brugen af klassemøder som en måde at få italesat og snakket om problemer, trivsel, værdier osv. på. Brugen af klassemøder kræver introduktion for klasselæreren, der skal føle sig sikker i metoden. Det kan være en AKT-medarbejder eller trivselsperson, der introducerer metoden og er med de første gange og giver klasselæreren supervision i brugen af metoden. En afdelingsleder på en stor byskole fortæller om brugen af klassemøder:

**Egentlig er det et utrolig godt redskab i forhold til at få fokus på problemstillinger, og meget ofte så er det også noget med at få tingene på bordet – også der, hvor barnet er anderledes. Min erfaring som klasselærer er også, at det er utroligt, hvor godt det virker. Altså, det der med at putte tingene på bordet og gå til det på den måde og invitere til et samarbejde ... de børn er utrolig gode til egentlig at vise omsorg, når de bliver inddraget i det.**

Hun tilføjer, at alle klassetrin anvender metoden, og at møderne i de ældre klasser er kortere, men stadig meget virkningsfulde.

Også elevsamtaler, elevplaner og faglig fokusering eller differentiering nævner skolelederne som væsentlige elementer i at skabe trivsel og læring for den enkelte elev. Ligesom skolens evne til at skabe ro, fx gennem læsebånd (en betegnelse for at starte dagen roligt med at læse fx de første 20 minutter inden den faglige undervisning begynder), eller gennem faste vikarordninger – og endelig nævner de muligheden for at få morgenmad eller et sundt måltid i løbet af skoledagen. De nævner også tydelige rammer og opfølgning på elevernes trivsel. Udformning af regler og samværsaftaler er en vigtig klasseaktivitet, som også er trivselsfremmende – det handler næste afsnit om.

## 4 Trivsel og regler

Regler eller retningslinjer kan understøtte den sociale trivsel, hvis skolen bruger reglerne aktivt og meningsfuldt i hverdagen. Det kan være gennem aftaler, interaktioner, dialog, konkrete handlinger og opfølgning, der sikrer, at reglerne og retningslinjerne dels forstås og overholdes, dels fortsat er relevante og meningsgivende. Tabel 6 giver et billede af, hvor udbredte de forskellige regler og retningslinjer er på skolerne.

Tabel 6

Gør skolen brug af ...	Ja	Nej	Vi gør brug af noget lignende
-klasseregler for socialt samvær i skolen?	91,05% (590/648)	1,85% (12/648)	7,10% (46/648)
-ordensregler?	85,80% (556/648)	4,32% (28/648)	9,88% (64/648)
-regler eller retningslinjer for sprog og omgangstone?	67,44% (437/648)	10,34% (67/648)	22,22% (144/648)
-regler eller retningslinjer for digital kommunikation?	68,21% (442/648)	15,59% (101/648)	16,20% (105/648)
-regler eller retningslinjer for modtagelse og integration af nye elever i klassen?	36,57% (237/648)	29,63% (192/648)	33,80% (219/648)

Klasseregler for socialt samvær samt ordensregler er det mest udbredte, mens billedet bliver mere broget, når det gælder regler og retningslinjer for sprog og omgangstone, for digital kommunikation samt ikke mindst for modtagelse og integration af nye elever i klassen. De sidste tre kategorier er der tilsyneladende ikke så mange officielle, systematiske eller aftalte spilleregler eller procedurer for brugen eller virkningen af.

Langt de fleste af ovenstående regeltyper og retningslinjer er målrettet hele skolen, mens der er en jævn fordeling af særskilte regeltyper og retningslinjer gældende for henholdsvis SFO, indskoling, mellemtrin og udskoling. Det er ikke muligt ud fra spørgeskemaundersøgelsen at isolere de regeltyper og retningslinjer, der gælder for hele skolen, fra de særskilte og mere målrettede regeltyper og retningslinjer.

### Værdier frem for regler

Det kvalitative interviewmateriale uddyber ikke betydningen af regler og retningslinjer. Derimod taler syv ud af de otte interviewede skoleledelser om betydningen af skolens værdier og holdninger. Værdierne kan få gyldighed og betydning i hverdagen i den enkelte klasse gennem nogle enkle klasseregler, klasseaftaler eller nøgleord for klassens målsætninger, der respekterer og omsætter værdierne til handlinger og mål i classesamværet. Eleverne har også på flere skoler været med til at underskrive skolens værdier efterfulgt af en højtidelighed, der har samlet skolen omkring fælles grundlag og retningslinjer. Som en skoleleder siger om betydningen af værdierne:

Vi skaber rammer for børnene, for det er jo ikke i orden, at de går over grænserne.

Samme skole (byskole med 650 elever) har indført sanktioner eller en politik for, hvordan man skal gå frem, hvis værdierne og rammerne ikke overholdes, fx i tilfælde mobning eller "... hvis man har trådt i spinaten", som skolelederen siger. Sanktionen eller politikken er fx, at hvis en elev har overtrådt skolens værdier og retningslinjer,

bliver forældrene kaldt herover, og så skal de hente deres barn – barnet bliver ikke bare sendt hjem – og så er tanken jo, at det altså ikke er nogen fornøjelse at blive hjemsendt ... det er en rigtig flov ting.

På samme måde benytter klasselæreren også et såkaldt 'skyggeskema' til elever, som ikke overholder skolens aftaler og værdier. Skolelederen fortæller:

så man kommer op i nogle af de andre klasser og sidder, hvis man har knaldet i den, og det er pinligt – det virker simpelthen.

Skolelederen pointerer, at skolen altid følger op på sanktioner af denne type med samtaler med både elever og forældre. Derfor har skolen også en fast procedure for, hvordan nye elever og forældre bliver modtaget, fortæller skolelederen:

Når et nyt barn starter på den her skole, så siger vi jo: Der er nogle regler ... og vi konfronterer også forældrene med det og forklarer dem, at sådan er det her, og at vi har en forventning om, at de bakker op, fordi vi vil rigtig gerne have en god skole, og vi vil rigtig gerne deres børn, men vi skal hjælpes ad. Og vi ved jo godt, at vi jo nogle gange får nogle børn, der har nogle udfordringer.

Og, understreger skolelederen, forældrene kender jo godt deres børn og ved godt, at faste rammer i skolen og et samarbejde er nødvendigt.

Processen med at udarbejde et værdigrundlag har på de interviewede skoler taget mellem et halvt og toethalvt år. For en skoleleder (mindre byskole med 389 elever) er processen omkring værdier afgørende for at skabe den trivsel og den skolekultur, man gerne vil have. Han fremhæver særligt én værdi:

ordentlighed, ... det er et godt ord for mig, fordi, at jeg forsøger at være ordentlig i relation til ... uanset om det er voksne eller børn ... hvor jeg tænker: Hvis alle gør det – også at børnene tænker sådan omkring relationen til hinanden: at opføre sig ordentligt ... at være god ved, eller hvad det nu er, så tror jeg, at det er den måde, man kan have et godt undervisningsmiljø på en skole og en god trivsel for eleverne og medarbejderne.

På en tredje skole fremhæver ledelsen betydningen af åbenhed og samtaler i stedet for regler og noget forkert:

at de ting, vi holder hemmeligt, det er også lidt forbudt og forkert. Altså, hvis man har den der indstilling til, at man ikke kan sige de her ting ... altså, det er utroligt, hvad børn kan acceptere af præmisser fra andre, når de har en forståelse for, at det rent faktisk er fordi, at han ikke mestrer det eller ... så det giver en klart større tolerance for de andre børn, at de bliver inddraget i det og simpelthen får det at vide.

Skolelederen i 10. klassecentret siger:

Vi kan prøve at lave et miljø, hvor de unge siger: Ja, der vil jeg gerne hen ...", og fortsætter han om betydningen af de sociale og personlige kompetencer: "Om de er parate til at forpligte sig; om de er parate til at melde ind; om de er parate til at komme og deltage; om de kan samarbejde; om de kan

fungere sammen med andre mennesker ... altså, i et fællesskab ... kan tage ansvar og udvise empati over for andre osv.

Det er med andre ord mere kultur, værdier og holdninger, end det er regler, der er afgørende for trivsel – både den sociale, personlige og faglige. Dog er regler og sanktioner brugbare, hvis udfordringerne bliver for store, lyder meldingen fra flere skoleledere.



## 5 Trivsel gennem pædagogiske koncepter

Hvordan den enkelte skole organiserer undervisningen og trivselsarbejdet handler i høj grad om tilgangen til fagligheder, til menneskesyn og til de pædagogiske metoder og koncepter, som skolen tilrettelægger arbejdet efter – hvis det er nedfældet i koncepter og metoder. Hvad der er god undervisning, og hvordan trivsel og læring bedst fremmes, er der mange forskellige holdninger til, ligesom skoler arbejder efter en palet af forskellige metoder, erfaringer og tilgange ofte tilpasset den konkrete kontekst. Visse pædagogiske metoder og koncepter omtales mere end andre, både på skolerne og i den offentlige debat. Hensigten her er ikke at uddybe eller diskutere indholdet af de enkelte metoder og koncepter, men at forsøge at besvare spørgsmålet: Hvor udbredte er disse pædagogiske metoder og koncepter?

Tabel 7

Benytter skolen særlige pædagogiske metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring, fx...	Ja	Nej
-læringsstile?	70,73% (447/632)	29,27% (185/632)
-klasseledelse?	81,33% (514/632)	18,67% (118/632)
-Læringsmiljø og Pædagogisk analyse (LP-model)?	34,34% (217/632)	65,66% (415/632)
-Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS)?	9,65% (61/632)	90,35% (571/632)
-Cooperative Learning?	71,04% (449/632)	28,96% (183/632)
-anerkendende pædagogik?	94,30% (596/632)	5,70% (36/632)
-relationspædagogik?	65,51% (414/632)	34,49% (218/632)
-familieklasser?	14,87% (94/632)	85,13% (538/632)

Som det fremgår af tabel 7, er den anerkendende pædagogik det mest udbredte koncept – 94,30 % af skolerne benytter den tilgang. 81,33 % benytter klasseledelse, 71,04 % af skolerne benytter Cooperative Learning, mens 70,73 % benytter læringsstile som metoder til at fremme trivsel og læring. Omvendt fremgår det, at de mindst udbredte metoder er Positiv Adfærd i Læring og Samspil, PALS, som kun 9,65 % af skolerne anvender. Familieklasser, der særligt er brugbart i forbindelse med integration af tosprogede eller elever med særlige behov, bliver brugt på 14,87 % af skolerne. En meget omtalt pædagogisk metode er Læringsmiljø og Pædagogisk Analyse, den såkaldte LP-model. Den benytter 34,34 % af skolerne. 65,51 % benytter relationspædagogik som en eksplicit metode.

Nogle af koncepterne er mere rendyrkede pædagogiske metoder end andre, fx læringsstile, Cooperative Learning, PALS og LP-modellen, mens andre som klasseledelse, anerkendelse og relationspædagogik ikke nødvendigvis er rendyrkede metoder, men mere en overordnet tilgang i arbejdet med elevernes læring og trivsel. Mange skoler benytter flere metoder eller 'lidt af hvert', ligesom mange lader sig inspirere af nogle metoder og koncepter for derefter at udvikle egne lokalt tilpassede udgaver af dele af eller hele metoden/konceptet.

Endelig er der skoler, som arbejder efter egne modeller og tilgange, eller hvor ledelsen ikke dikterer brugen af bestemte metoder, men lader det være op til det enkelte team at afgøre, hvilke pædagogiske metoder de bedst arbejder efter. Uanset hvilke metoder og koncepter, skolerne arbejder efter, er billedet, at metoderne fordeles jævnt på hele skolen, sådan at der både er fælles metoder og koncepter, der gælder for alle afdelinger og årgange, og mere afdelingsmålrettede metoder og koncepter.

27,53 % af skolerne har svaret, at de benytter andre metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring end de allerede nævnte. Nogle af disse er nævnt i et oversigtsskema som bilag 1 til rapporten.

## Elever skal møde nærværende voksne hver dag

Sådan siger en skoleleder i en interviewsamtale om skolens vigtigste pædagogiske princip. De interviewede skoler benytter alle forskellige pædagogiske metoder og koncepter, nogle mere generelle og holdningsorienterede, andre mere konkrete, situationsafhængige og værktøjsorienterede.

En generel tilgang som arbejdet med skolens værdigrundlag og det at give værdierne reel substans i hverdagen, har vi været inde omkring. Noget andet generelt er menneskesynet, synet på ledelse og på skolens udvikling. Netop fordi skolen er et sted, hvor mennesker mødes og skal indgå i udviklende relationer, er menneskesynet vigtigt. En skoleleder siger:

Selvfølgelig er det vigtigt, at vi har nogle overordnede udstukne rammer, som alle indordner sig under. Vi har vores værdigrundlag, og vi har nogle overordnede regler og normer, som vi skal arbejde under, men derudover tror jeg, at det er meget vigtigt, at man langt hen ad vejen tager udgangspunkt i sig selv som menneske.

Det professionelle menneske forvalter pædagogiske tilgange, principper og udgangspunkter forskelligt, og i relation til andre mennesker bruger de også sig selv som menneske.

Samtlige interviewede skoleledere erklærer, at deres pædagogiske og menneskelige udgangspunkt er anerkendelse og anerkendende pædagogik. Hvad vil det sige? Én siger:

Anerkendelse handler også om at sætte nogle stærke og skrappe rammer og så sige: Du har den her kasse at hoppe i, og du har de her to valgmuligheder, og resten er bestemt – og når du så bliver dygtigere, så får du ti valgmuligheder og ikke så hårde rammer.

En anden siger:

At du møder barnet der, hvor barnet er, og så anerkender du barnet og barnets forudsætninger og barnets verden. Altså, når børn reagerer, så er det jo i virkeligheden en sund reaktion, fordi så fortæller de jo samtidig, at der er noget galt.

På en anden skole taler ledelsen om en anerkendende paraply, der erstatter værdier, og som ud fra en anerkendende tilgang samler ellers spredte fægtninger og en usammenhængende praksis fyldt med isolerede og velmenende tiltag. Under paraplyen samles forskellige akti-

viteter og pædagogiske værktøjer og koncepter som fx 'Den svære samtale', konflikthåndteringsværktøjer, foredrag om anerkendende pædagogik, klassemøder efter princippet om anerkendelse, supervision og træning i at rumme og anerkende udfordrede børn og unge og arbejdet med evaluering (fx portofolio, aktionslæring).

En skoleleder giver udtryk for, at trivsel og god skole hænger sammen med en vifte af værktøjer og metoder under nogle fælles holdninger og værdier:

Der skal mange værktøjer til at løfte det her, men den vigtigste dimension af det her tror jeg faktisk er ledelsen og medarbejdernes holdning til, hvordan det her skal fungere i dagligdagen. Hvad er det for en måde, vi taler med hinanden på? Hvad er det for en måde, vi kommunikerer på, både med børnene osv.?

Alle de interviewede skoler taler meget om relationsarbejdet og dets betydning for trivsel i skolen. Relationsarbejdet knytter an til en anerkendende tilgang om plads til forskellighed i skolen. Som en udtrykker det:

Der er jo gods i alle mennesker – vi skal jo bare få øje på det og få det frem.

I de relationspædagogiske grupper på den lille landsbyskole arbejder man ud fra principperne i ICDP (ressource- og relationsorienteret pædagogik), forklarer afdelingslederen:

Det er jo meget relationspædagogik og anerkendende pædagogik, hvor man skal tage udgangspunkt i de ting, der fungerer, og de ting, der virker ...og så prøve de ting af, og ikke kun sige: Jamen, her er der et barn, der er en problematik om – jamen, hvad er der så galt med ham eller hende? Nej, hvad er der galt med de rammer, der er omkring det? Hvad skal vi som voksne ... som pædagoger og lærere måske gøre anderledes for at få det barn derhen, hvor vi gerne vil have ham eller hende? Så det er sådan en form for helhedssyn – prøve at kigge på hele situationen, læringsmiljøet omkring børnene og gruppen.

En anden skoleleder udtrykker tilgangen til trivsel og udvikling sådan her:

Hvad kan jeg gøre for at hjælpe det her barn? Personalet prøver at differentiere i en meget stor udstrækning for at prøve at tilgodese det enkelte individ – det er en meget dygtig indsats for både at rumme og inkludere, og det trækker også søm ud ... det gør det!

Skolerne bruger ressourcer på at introducere forskellige metoder og koncepter, som kan understøtte de mange forskellige krav og opgaver i skolen. Det kan være nogle af de nævnte koncepter og metoder i spørgeskemaundersøgelsen, fx familieklasser, cooperative learning, læringsstile og LP-modeller. Det kan også være Marte Meo, læringsledelse og procesledelse, som flere af de interviewede skoleledere nævner. Det handler om samarbejde og smidig kommunikation mellem medarbejderne, hvor en IT-plattform som intranet er med til at fremme den daglige kommunikation. Derudover skal personalet 'klædes på' til opgaverne, og det kan ske gennem kompetenceudvikling, herunder også intern kompetenceudveksling. Trivsel handler ifølge flere af skolelederne ikke kun om elevernes trivsel, men også om personalets trivsel, udvikling og arbejdsglæde. Der skal være tid til refleksion over, hvordan praksis også hænger sammen med teori, samt en løbende evaluering af, hvorfor man gør, som man gør. Hertil benytter skolerne blandt andet koncepter som ICDP, aktionslæring, re-

flekterende teams, supervision og ledelsesværktøjer som medarbejder- og teamudviklings-samtaler.

Det kræver alt sammen ledelse, hvorfor skoleledelse også er en vigtig brik i at skabe trivsel og vækst i skolen. En skoleleder siger:

Trivsel handler om holdninger og værdier, og det er noget med at have fået skabt grobund for det og understøtte det, og set i et ledelsesperspektiv at kunne gå ind og virkelig hjælpe, når og hvis lokummet brænder... Så lærerne har roen og trygheden til også at kunne have overskuddet.

En anden skoleleder siger at

ledelse er en rå samtale om, hvordan du kommer fra A til B. Det er mit commitment i min ledelse og organisering. Jeg udvikler medarbejdere: hvad er du god til, hvordan bliver du så bedre, og hvordan kommer du den vej? Det kan jo ikke hjælpe, at jeg laver rammer, hvis ikke medarbejderen selv kan udfylde rammen.

En tredje skoleleder siger om sin rolle som leder:

Som skoleleder er det en af mine rigtig vigtige opgaver at holde på de dygtige lærere, sådan at de gider være her. Og det kan jeg gøre ved at sørge for at skabe en organisation til, at mennesker fuldt ud kan udfolde sig i den. Det har både en konsekvens på lærer- og på elevsiden ... hvis jeg tager den udfordring op hver eneste dag og siger: Hvad har jeg gjort i dag for, at vi har en organisation, som gør, at mennesker fuldt ud kan udfolde sig i den?

Endelig må det også godt være sjovt at være sammen i skolen for både elever og personale, siger flere skoleledere. At kunne begejstres, at turde være nysgerrig og engageret som elev, forældre, medarbejder og ledelse. Det handler om at føle sig velkommen, føle sig tryk, at hilse på hinanden, at se, lytte og møde hinanden med anerkendelse, respekt og som ligeværdige mennesker – at skolen er rummelig og inkluderende, ikke ekskluderende. Det er selvfølgelig lettere sagt end gjort - som en skoleleder udlægger det:

Det er jo ikke sådan noget, hvor man lige siger "hokus pokus", og så sker det – det er sådan en lidt større historie.

Derfor de mange metoder, tiltag og koncepter, hvoraf nogle er overordnede og generelle holdninger og værdier, andre mere værktøjsorienterede eller målrettet bestemte grupper og behov.

## 6 Akutberedskaber og organisering ved mistrivsel

Tabel 8 viser, hvad skolerne griber til, når der opstår forstyrrende problemer, akut eller over længere tid, og når én eller flere elever ikke trives.

Tabel 8

Har skolen et akutberedskab og en organisering, der sikrer, at den enkelte lærer eller pædagog kan få hjælp/støtte til...	Ja	Nej	Vi har noget lignende
-at fortsætte undervisningen eller aktiviteten i klassen, når der opstår forstyrrende uro, større konflikter, sygdom eller tegn på mistrivsel for én eller flere elever (fx et 'pusterum' som eleven kan sendes til)?	61,18% (383/626)	12,62% (79/626)	26,20% (164/626)
-at håndtere groft drilleri, vold, trusler, chikane, ydmygelser, og mobning blandt eleverne?	82,75% (518/626)	3,67% (23/626)	13,58% (85/626)
-at håndtere ensomhed og social isolation blandt eleverne?	63,74% (399/626)	12,46% (78/626)	23,80% (149/626)
-at håndtere selvdestruktiv adfærd blandt eleverne (fx 'cutting', spiseforstyrrelser eller misbrug)?	59,42% (372/626)	19,33% (121/626)	21,25% (133/626)
-at spotte og følge op på fraværs mønstre blandt eleverne?	81,79% (512/626)	6,07% (38/626)	12,14% (76/626)
-at håndtere sorg og kriser hos eleverne?	90,89% (569/626)	2,08% (13/626)	7,03% (44/626)

De skoler, der har svaret 'ja' eller 'vi har noget lignende' til ovenstående spørgsmål, har på én eller flere måder en organisering og et beredskab, der kan spotte og håndtere mistrivsel og krævende hændelser i skolen. Det sker ved, at den enkelte lærer eller pædagog får støtte eller hjælp til at håndtere sagen og situationen, men kan også ske ved, at eleven eller eleverne bliver sendt videre i skolens system.

Groft drilleri, vold, trusler, chikane, ydmygelser og mobning samt sorg og krise blandt eleverne er der tilsyneladende få af de deltagende skoler, der har problemer med at håndtere, ligesom de fleste tilsyneladende også håndterer fraværs mønstre og fraværsopfølgning blandt eleverne. De mere bekymrende tal er 'nej'-svarprocenterne. Når det gælder hjælp/støtte til, at læreren eller pædagogen kan håndtere forstyrrende uro, konflikter og sygdom, svarer 12,62 % af skolerne nej til at have et beredskab eller en organisering for dette, ligesom 12,46 % svarer nej til at have et beredskab eller en organisering til at håndtere ensomhed og social isolation blandt eleverne. Endelig svarer hele 19,33 % af de deltagende skoler nej til at have et beredskab eller organisering, der støtter op omkring håndtering af selvdestruktiv adfærd (fx 'cutting', spiseforstyrrelse eller misbrug) blandt eleverne. Der kan være et behov for at opkvalificere arbejdet med at organisere og sikre en håndtering af disse mistrivselssområder.

Samtidig viser tallene, at 21,35 % af skolerne har 1-2 akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder målrettet hele skolen, og hele 78,16 % af skolerne har 3-6 forskellige akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder, der er målrettet hele skolen. Dertil kommer enkelttiltag målrettet de forskellige afdelinger og årgange – dog fremgår det ikke af undersøgelsen, hvilke konkrete tiltag det drejer sig om.

Knap halvdelen (47,90 %) af skolerne, angiver, at de har afsat specifikke ressourcer til akut-

beredskaber og organisatoriske støttefunktioner ved mistrivsel. Det kan fx være i form af AKT-lærere, et støtte- eller ressourcecenter og SFO-pædagoger i skolen. Flere noterer, at skolens ledelse indgår i et beredskab i flere kritiske situationer med eleverne, ligesom ledelsen bruger tid på rådgivningsmøder og distriktsmøder. Time- eller lektionsmæssigt svarer skolerne meget forskelligt, fx alt mellem 5-60 ugentlige lektionstimer til en trivsel-person eller støttefunktion, som organisatorisk kan være fordelt på én til flere personer og skematisk jævnt fordelt på hele skolen. Timerne kan også fordeles forskelligt til fx et ressourcecenter eller akutsted (fx Pusterum, Anhænger, Sidevogn, Ventil), AKT-funktion, trivsel-person, sorggruppe, pædagoger, skolerådgiver, forældrerådgiver, omsorgsgruppe, ressource-lærer, arbejdsmiljørepræsentant og socialmedarbejder. Desuden nævner flere skoler deres specialpædagogik og specialundervisning, lærernes teamorganisering og teamsamarbejde, sundhedspersonale samt fleksible støtteordninger gennem et AKT-team, undervisningsassistenter eller lignende, der arbejder med at afhjælpe elevernes mistrivsel. Flere nævner, at timerne tildeles efter behov, og at der kan være flere personer involveret afhængigt af konteksten. Nogle skoler anfører, at tiden tildeles forskelligt til akuttimer, AKT-timer, familieklasser, læseløft og specialundervisning, hvorfor det kan være svært at gøre et samlet ressourceforbrug op.

### Manglende trivsel: komplekse årsager – komplekse veje ud

Interviewsamtalerne bringer ikke meget nyt til billedet af akutberedskaber og organisering ved mistrivsel. Mange af indsatserne til at håndtere af mistrivsel, uro og forstyrrelser, bekymrende adfærd mv. blandt eleverne er indeholdt i den allerede omtalte organisering af personalet, via særlige personaleressourcer og -funktioner, via visitationsudvalg til ressource- og støttecentre, via AKT-indsatser, trivsel-personer, børnecoaches og via organiseringen af tværgående samarbejdsgrupper, fx relationspædagogiske grupper. To af skolerne har særlige steder, hvor eleverne efter behov kan gå hen, fx ventilen, som er for udskolingselever, og på en anden skole laver en pædagog og en undervisningsassistent 'brandslukningsarbejde', hvor de følger op med en systematisk observation og indsats for klasstrivsel, faglig støtte osv. Flere skoleledere nævner, at det også handler meget om tilgangen: at det er vigtigt at se et barn i problemer, frem for et barn med problemer. Som en skoleleder siger:

Det er jo en enormt blød elevgruppe uden nogen form for mobning eller noget som helst. Og det har jo selvfølgelig også meget at gøre med, hvordan man møder dem i hverdagen.

Organiseringen omkring håndtering af mistrivsel handler primært om at systematisere indsatsen med henblik på at sikre en hensigtsmæssig brug af personaleressourcer samt koordinere indsatsmulighederne og lægge en handlingsplan, der bliver gennemført med så kompetent et personale som muligt. Det handler mindre om at stille et akutberedskab op for eleverne. Den akutte håndtering sker oftest fortsat mellem klasselærere (og øvrige lærere) og elever. Og herfra kan lærerne så gå videre med deres sag eller bekymringer.

Fra interviewsamtalerne er der ikke meget at hente om selvdestruktiv adfærd, fravær, ensomhed, chikane og mobning. En skole fortæller dog, hvordan de systematisk griber ind over for mobning og anden krænkende adfærd. Det sker efter et klart koncept med individuelle elevsamtaler, sociogram over relationer i klassen, forældresamtaler og derefter klasse-møder og opfølgende forældremøder. Desuden suppleres med regler/sanktioner

som bortvisning/hjemsendelse og skyggeskema (tidligere nævnt i afsnittet om regler og retningslinjer). Indsatsen kræver trivselspersoner, der kender metoden, og skolelederens direkte involvering. Skolelederen roser metoden meget og siger, at det virker. Eleverne kan igen koncentrere sig om at gå i skole og om at lære, fordi de nu trives.

Andre siger, at det ikke er mobning, der er problemet, men fravær, ondt i livet eller uro, hvor skolens opgave er

at skabe den ro, der er nødvendig for elever, som har noget andet, der fylder godt i hovedet.

En skoleleder fremhæver deres børnecoach, som ikke har mange timer til den opgave, men alligevel:

Ja, så hende er vi også i fuld gang med at trække ind, fordi vi støder jo også ind i de her piger, der har så høje ambitioner omkring faglighed, og jeg ved ikke hvad, og pludselig så knækker de, og så kommer de ikke i skole og alt det her, og så er det vigtigt, at der er en, der har mulighed for at snakke med dem ...vi har sat nogle timer af, trods alt, hvor hun kan snakke med nogle af de børn, der har det rigtig svært.

Mønstret fra interviewsamtalerne er, at ledelserne ser det som vigtigt at støtte op om medarbejdernes opgaver og skabe ro til undervisning og læring i skolen gennem kompetenceudvikling, refleksion, evaluering, anerkendelse, organisering, værktøjer osv. Indsatserne er mange og meget forskellige og kan være alt fra morgenmad, bevægelse, faglige indsatser, pædagogiske indsatser omkring sociale og personlige kompetencer til konflikter, psykologiske indsatser i forbindelse med individuelle problemstillinger, kriser og diagnoser. Til at tage presset fra de mere krævende opgaver satser nogle skoler massivt på ressourcer til understøttende kompetence- og resourcecentre med tværgående personalefunktioner, fx AKT-medarbejdere, trivselspersoner, coaches, pædagoger, undervisningsassistenter, familieklasser osv. Andre skoler satser mere på den brede opkvalificering af hele personalegruppen. Alle skoleledere omtaler dilemmaet mellem at skulle prioritere de knappe ressourcer og samtidig løfte flere opgaver og leve op til flere eller skiftende krav fra omverdenen. Det kræver en fokuseret og systematiseret indsats, som er fleksibelt organiseret – noget som skolerne er godt i gang med, men som flere giver udtryk for, også godt kan blive langt bedre.

Med hensyn til at håndtere elever med meget svære problemer eller unge med ondt i livet nævner flere skoler betydningen af et godt eksternt samarbejde med ungdomsskolen, kommune, tværfaglige fora, SSP-folk, PPR og forskellige netværksgrupper. Det eksterne samarbejde omtales senere i rapporten. En anden meget vigtig brik i håndtering af mistrivsel er forældresamarbejdet eller samarbejdet mellem skole og hjem. Det handler næste afsnit om.

## 7 Trivsel og forældresamarbejdet

Forældresamarbejdet eller samarbejdet mellem skole og hjem er en afgørende forudsætning for den enkelte elevs trivsel i skolen. Et godt samarbejde mellem forældre og skole omkring den enkelte klasse kan ydermere bidrage konstruktivt til en god klassekultur med fokus på social trivsel, fællesskab og inklusion gennem kendskab, oplevelser, dialog og håndtering af forskellige interesser og værdier.

I det almindelige skole-hjem-samarbejde er der løbende fokus på såvel klassens sociale trivsel som det enkelte barns trivsel, læring og udvikling. Samarbejdet foregår typisk gennem forældremøder i klassen, aktiviteter arrangeret af klasseforældrerådet eller kontaktforsamlingen, forældresamtaler om det enkelte barn på skolen og gennem fælles skolearrangementer, traditioner og eventuelt udvalgsarbejde. Dertil kommer selvfølgelig skolebestyrelsens arbejde, indsats og betydning for at sikre et godt samarbejde på og omkring skolen og for skolens drift og udvikling.

Nogle skoler har derudover særlige foranstaltninger til fremme af elevernes trivsel i samarbejdet mellem skole og hjem. Vi har spurgt specifikt til modtagelsen af nye forældre, hvor det fremgår af tabel 9, at 76,85 % af skolerne har en praksis for at byde nye forældre velkommen og dermed bane vejen for at integrere dem i skolens kultur og klassefællesskab. Vi ved ikke, om de nye forældre også introduceres for de øvrige forældre i klassen, eller om de på anden måde får kendskab til skolen og klassen. Det er dog stadig knap ¼ af skolerne, der ikke har en sådan praksis.

Tabel 9

Har skolen...	Ja	Nej
-en praksis for velkomst og integration af nye forældre (fx intromøde, forventningsafstemning)?	76,85% (478/622)	23,15% (144/622)
-et særligt trivselssamarbejde med forældre (hjemmet) ud over det normale skole-hjemsamarbejde (dvs. ud over klasseforældremøder og skole-hjemsamtaler)?	48,39% (301/622)	51,61% (321/622)

Vi har også spurgt til, om skolen har eventuelle andre særlige trivselssamarbejder med hjemmet. Det har knap halvdelen (48,39 %) svaret ja til. Eksempler på sådanne særskilte trivselssamarbejde med forældrene eller hjemmet er samlet i et oversigtsskema som bilag 1 til rapporten.

### Trivsel er bedst i de klasser, hvor der er et godt forældresamarbejde

Sådan siger en skoleleder og tilføjer: "forældrene er rollemønstre for deres børn". Skolen bruger mange ressourcer på forældresamarbejdet gennem kontaktforsamlinger, fælles arrangementer samt samtaler og dialog efter behov. Nogle gange er det nødvendigt meget direkte at stille krav til forældrene om et forpligtende samarbejde, der kan have en familieopdragende karakter: Som forældre skal du forstå din rolle og dit ansvar som rollemønstre for dit barn – i sprog og omgang med barnet.

Den familieorienterede indsats møder vi også på de skoler, der tilbyder Familieklasser. Familieklasser tilbydes elever med skoleproblemer, og hvor familien har svært ved at bakke



op. En skoleleder fortæller:

Familieklassen er ... der bliver skolen og forældrene enige om, at forældrene går med i skole to gange om ugen, mandag og onsdag fra otte til elleve. Forældrene skal jo ikke sidde nede i den almindelige klasse – der har vi en særlig klasse, hvor der er fem, seks, syv elever, og hvor man så sidder elev og forælder, og så har eleven fået de samme opgaver med, som de andre arbejder med i de tre timer, og så er det forælderen, der er lærer. Altså, de sidder ved siden af hinanden, og så er det forælderen, der er læreren, og eleven skal arbejde med de opgaver, som de har, og er der noget, de ikke kan finde ud af, så kan forældrene hjælpe, og ellers er der både også en lærer og en pædagog til stede, som så kan hjælpe – også med at rådgive og vejlede forælderen i en ofte speget samarbejdsrelation til barnet.

Modellen kræver en del ressourcer, men på to af de interviewede skoler, har man valgt at fortsætte med modellen – fordi den giver gode resultater.

Alle skolerne fremhæver, at den løbende kontakt og dialog med forældrene er nødvendig og spiller en væsentlig rolle for barnets velbefindende og trivsel i skolen. Skolelederne taler om den formaliserede kontakt gennem forældresamtaler, som på flere af skolerne beskæres fra to til én samtale pr. år. Det sker for at kunne frigive ressourcer til samtale og samarbejde med forældre med større behov. Den uformelle kontakt sker mere og mere via IT-plattformen Forældrentra, som skolelederne fremhæver som en virksom og smidig måde at være i løbende kontakt og dialog med forældre på. Nogle af de interviewede skoleledere fortæller, at det har været nødvendigt at træne personalet i 'Den svære samtale', fordi nogle forældresamtaler kan være konfliktfyldte med forskellige interesser og ikke mindst mange følelser på spil – især for forældrene.

Forældrenes engagement og rolle i forhold til at skabe gode fællesskaber i og omkring klassen fremhæver flere af skolerne også. En skoleleder fortæller om, hvordan kontaktforældrene bliver inviteret til fællesarrangementer eller møder to gange årligt. Det er med til at fremme og holde gang i kontaktforældrenes rolle og aktiviteter. På en anden skole har man – som et koncept på alle kommunens folkeskoler – indført 'Den gode klasse'. En afdelingsleder fortæller:

man systematiserer og strukturerer den måde at arbejde sammen omkring at give forældrene medansvar for klassens sociale liv. Man mødes mindst en gang om året, og også gerne flere gange, hvor det er forældregruppen, der sidder i rundkreds og skal tage deres del af ansvaret for, hvordan klassens sociale liv kører. Det kan være, at det er en pigegruppe, der ikke fungerer i en periode, som er tematikken, eller det kan være en uro i klasselokalet, hvor man så siger: Hvad er forældreopgaven i forhold til at skulle byde ind her? Og så er der nogle regler for, hvordan samtalen skal forløbe. Der er også en, der skal være ordstyrer.

Det er 100 % forældrenes fora og møder, men læreren er inviteret med på en lytter og kan give input til status eller fungere som facilitator. Det kan være en svær rolle for lærerne, der skal øve sig i det, ligesom konceptet kan være lidt stift og svært at styre. Omvendt understøtter det forældrenes ansvar og engagement, pointerer skolelederen og afdelingslederen. Det gør forældrene til 'Klassens usynlige kammerat'.

Forældrene spiller også en vigtig rolle med hensyn til at bakke op omkring hele skolen og påvirke skolekulturen. Det handler igen om stemninger, at føle sig velkommen på skolen, at skolen har traditioner og begivenheder, der inviterer forældrene med – også som aktive deltagere med opgaver. Flere af skolelederne fremhæver, hvordan mange forældre viser deres positive opbakning til skolen som et lokalt kraftcenter ved at deltage aktivt i møder og arrangementer mv. Et sted har forældrene i skolebestyrelsen udarbejdet et koncept for forventningsafstemning: Hvad kan forældre forvente af skolen og omvendt. Et andet sted har skolebestyrelsen selv startet et Forældreforum:

Det er en repræsentant for alle klasser, og det er cirka 30-40 mennesker, som er med i forældreforum, som har fået foredrag om: Hvordan gør vi det her i forhold til ressourcecenter, inklusion, ensomme unge osv.? Det kan så føre til, vi fx laver nogle spotkurser om ensomme unge i forhold til forældre.

Endelig fremhæver skolelederne næsten samstemmigt, at det har stor betydning at inddrage forældrene, når skolen udarbejder værdigrundlag og regelsæt. På en skole udsprang værdiarbejdet faktisk af et ønske fra skolebestyrelsen. Værdiarbejdet bliver en anledning til at involvere forældrene aktivt i både en dialog om værdiernes substans, om hvilken skole man gerne vil have, og om hvordan skolen kan følge op på værdierne, så de får betydning for alle i hverdagen – også forældrene har et ansvar her. Skolerne fremhæver igen den kontinuerlige kommunikation med forældrene som nødvendig for, at forældrene kan tale med om tingene hjemme og dermed være klædt bedre på til samarbejdet med skolen. Skolerne informerer forældrene, fx gennem Forældreintra eller gennem nyhedsbreve, som hele tiden orienterer om aktiviteterne i skolen

## 8 Eksternt samarbejde

Den enkelte skole er en del af et større fællesskab i det enkelte distrikt og i den enkelte kommune. Den enkelte skole kan trække på disse fællesskaber på forskellig vis, samarbejde på forskellig vis samt i øvrigt selv eller sammen med andre institutioner vælge at indgå et samarbejde med andre offentlige organisationer og interessenter samt forskellige private aktører. Af tabel 10 fremgår det, hvilke eksterne samarbejdsflader skolerne har, når det gælder trivselsanliggender.

Tabel 10

Har skolen et trivselssamarbejde med ...	Ja	Nej
-kommunale trivselspersoner (fx ungeteam, antimobbe- eller trivselskorps)?	55,72% (346/621)	44,28% (275/621)
-andre skoler?	31,40% (195/621)	68,60% (426/621)
-andre institutioner i lokalområdet?	46,54% (289/621)	53,46% (332/621)
-SSP?	92,59% (575/621)	7,41% (46/621)
-PPR (ud over psykologiske udredninger og specialhenvisende foranstaltninger)?	80,52% (500/621)	19,48% (121/621)
-andre (fx eksperter, organisationer, konsulenter)?	42,51% (264/621)	57,49% (357/621)

Det mest udbredte er SSP, samarbejdet mellem Skole, Socialforvaltningen og Politi, hvor hele 92,59 % af skolerne angiver at have et samarbejde omkring trivsel i skolen. 80,52 % samarbejder med PPR, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, hvor skolerne angiver at have et samarbejde vedrørende trivsel, som ligger ud over psykologiske udredninger og specialhenvisende foranstaltninger.

Hvorvidt skolerne samarbejder med kommunale trivselspersoner afhænger af, om der eksisterer et sådant kommunalt tværgående tilbud, samt om skolen har haft et behov for at benytte sig af tilbuddet, ligesom der kan knytte sig forskellige erfaringer til virkningerne af et sådant forløb. Samarbejdet med andre skoler og institutioner i lokalområdet, når det gælder trivsel, afhænger ligeledes af, hvordan lokalområdet ser ud, fx hvor mange andre skoler og institutioner der findes, om der er traditioner for samarbejde, og hvad erfaringerne fortæller. Hvorvidt skolen har et eksternt samarbejde med andre, fx eksperter, organisationer og konsulenter, kan dels afhænge af skolens kontakter, behov og erfaringer, dels af skolens økonomiske rammer og forudsætninger for et sådant samarbejde.

### Skolen er ikke en øde ø! Om trivsel i samarbejde med eksterne

De kvalitative interview med skolelederne understreger, at alle skoler også har et både systemiseret og et mere ad hoc-præget samarbejde med eksterne. Det kan være med kommunen, PPR, SSP, tværgående netværksgrupper med andre skoler, distriktssamarbejde mellem skoler og daginstitutioner, specialskoler, ungdomsklubben, tværfaglige fora osv.

Hvordan samarbejdet med den kommunale forvaltning foregår, afhænger af den kommunale struktur, hvor nogle skoler er på kontraktstyring i forskellige varianter, fx en dialogbaseret aftalestyring med alle økonomiske midler lagt ud på skolerne eller en formel un-

derskrevet kontrakt om at iværksætte og nå bestemte mål og indsatser. I nogle kommuner har den kommunale forvaltning allokeret ressourcer til at understøtte centrale initiativer på skolerne, fx i form af kurser for personalet eller i form af konsulentfunktioner om centralt initierede indsatser og mål samt midler til at gennemføre indsatserne.

På tre af de interviewede skoler fortæller de om tværgående kommunale tiltag, der systematisk fremmer en effektiv og tværgående indsats for elever med skole- og trivselsproblemer. En skoleleder fortæller, at dialogudvalget, som det hedder i den ene kommune, er et forum, hvor

der afholdes dialogudvalgsmøder efter den systemiske tilgang. Det foregår på den måde, at to skoler er parret, og vi er sammen hver fjortende dag, og hver gang ... vi har jo nogle børn på ... altså, det er børn med en eller anden udfordring, og der bliver lavet et indstillingsskema, og så har vi så forældre og lærere til møde med os i en times tid.

Desuden deltager forskellige fagpersoner, som AKT-medarbejdere, PPR-medarbejdere, sundhedspersonale, de to skoleledere, forældre, forvaltningspersonale og interviewere – det afhænger af sagens karakter, hvem der deltager. I nogle tilfælde deltager eleven også i mødet. Møderne er bygget op omkring metoden reflekterende team. På hvert møde behandles op til tre sager. Skolelederen giver et eksempel på sager:

Et barn har særlige udfordringer, og det kunne være en, hvor vi ser, at der måske er koncentrationsbesvær, eller det rykker ikke, når vi har lavet alle vores læseindsatser og sådan noget – altså, så må vi ind og kigge på, hvad der så er. Der kan være børn, som vi måske oplever som forsømte, hvor det er familieafdelingen, der skal indover, og hvor vi tænker, at det ikke rykker, fordi det fylder for meget for børnene eller for forældrene – der kan være alt muligt mellem himmel og jord, ikke.

I de to kommuner foregår de tværgående fora ude på den enkelte skole. Den ene skole betegner det som tværfaglige bekymringsmøder, et koncept udarbejdet mellem skoler og Børne- og Familieafdelingen. Ud over ugentlige møder eller ad hoc-møder med PPR og sundhedsplejerske, som i forvejen er til stede på skolen, afholder de tværfaglige møder én gang pr. måned, hvor de drøfter håndteringen af forskellige mistrivselsproblemer. En tredje skole nævner deres Trivselsforum, som er et forum på den enkelte skole – på alle skoler i kommunen. Skolens trivselsforum, fortæller afdelingslederen

består af en ledelsesrepræsentant, skolens kompetencecenterkoordinator, skolens tilknyttede psykolog og en repræsentant fra Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen ... typisk en rådgiver, og så selvfølgelig vores trivselsperson. Det forum mødes en gang om måneden, hvor man kan invitere forskellige... der kan være lærere, som laver en beskrivelse af et barn, man godt vil have drøftet i trivselsforum, og vi opfordrer altid til, at man også har forældrene med. Så sidder man, selvfølgelig underlagt tavshedspligt, og drøfter nogle tiltag, man kunne gøre i forhold til det her barn.

## 9 Hvordan virker trivselsarbejdet?

Spørgsmålet om, hvad der virker, er centralt, blandt andet når politikere skal fordele knappe ressourcer. Problemet med spørgsmålet er, at et så diffust, blødt og komplekst socialt emne som trivsel er svært at måle og gøre op. Man kan forsøge at opstille nogle objektive kriterier eller måske rettere kvalitative kriterier, for trivsel er ofte et subjektivt anliggende, der kan svinge og variere samt have mange årsager. Derfor skal spørgsmålet om virkning stilles mere bredt: hvad virker for hvem, hvordan, hvornår og under hvilke betingelser? Det har ikke været inden for rammerne af denne undersøgelse at spørge på denne måde. I stedet har det været formålet at belyse, hvordan skolelederne selv vurderer effekten af deres trivselsindsatser, samt undersøge, hvad, de selv vurderer, betyder noget særligt i trivselsarbejdet, og hvor udfordringerne er.

### Effektvurdering

Hvordan virker de forskellige trivselsindsatser? Gør de en forskel, og har de en effekt på trivslen blandt eleverne? Vi har spurgt til skolelederens egen vurdering af effekten af trivselsindsatserne<sup>4</sup>, som det fremgår af tabel 11 nedenfor.

Tabel 11

Effekt: På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du <i>samlet set</i> effekten...	1	2	3	4	5
-af jeres trivselsindsatser med særlige personalefunktioner?	,30% (2/674)	2,08% (14/674)	19,73% (133/674)	60,98% (411/674)	16,91% (114/674)
-af jeres trivselsindsatser med elevorganisering?	5,60% (37/661)	8,32% (55/661)	37,82% (250/661)	38,88% (257/661)	9,38% (62/661)
-af jeres trivselsfremmende klasseaktiviteter?	,31% (2/647)	3,40% (22/647)	27,36% (177/647)	56,57% (366/647)	12,36% (80/647)
-af jeres regler og retningslinjer i forhold til at fremme trivsel blandt eleverne?	0,00% (0/643)	2,64% (17/643)	28,30% (182/643)	58,01% (373/643)	11,04% (71/643)
-af jeres pædagogiske metoder i forhold til elevernes trivsel og læring?	0,00% (0/629)	2,23% (14/629)	23,69% (149/629)	60,41% (380/629)	13,67% (86/629)
-af jeres akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder i forhold til trivsel og læring?	,65% (4/620)	1,45% (9/620)	25,48% (158/620)	57,90% (359/620)	14,52% (90/620)
-af jeres skole-hjem samarbejde, når det handler om at fremme elevernes trivsel?	,19% (1/536)	2,61% (14/536)	24,44% (131/536)	60,45% (324/536)	12,31% (66/536)
-af jeres eksterne samarbejde i forhold til at fremme trivsel blandt eleverne?	1,00% (6/601)	5,32% (32/601)	31,95% (192/601)	53,91% (324/601)	7,82% (47/601)

Hvad der virker er et komplekst spørgsmål, der skal besvares i forhold til en lokal kontekst, og skolerne har i denne undersøgelse svaret på en samlet effektvurdering af en række forskellige indsatser under forskellige overskrifter. Ud fra svarene kan vi pege på nogle tendenser eller mønstre omkring effektvurdering.

Det kan ikke undre, at 60,98 % af skolelederne vurderer den samlede effekt af fx trivselsindsatser med særlige personalefunktioner til at have en god effekt (skalaværdi 4), men stadig med plads til at blive endnu bedre, dog mener 16,91 %, at effekten er helt i top (skalaværdi 5). Tabellen viser en nogenlunde jævn procentmæssig fordeling på effektvurde-

<sup>4</sup> Det ville have været interessant at undersøge effekten af trivselsindsatserne direkte på eleverne, men det ligger uden for denne undersøgelses rammer. Vi henviser i stedet til Termometer tallene for de forskellige skoleår. Termometer tallene er data fra skolernes egne undersøgelser som led i en undervisningsmiljøvurdering, hvor eleverne udfylder spørgeskemaer om deres oplevelse af undervisningsmiljøet gennem Termometeret (DCUM's spørgeskemasystem). Hvert år udgiver DCUM de generelle og anonymiserede tal for grundskolen. Trivselstallene herfra giver en indikation af, hvordan eleverne oplever effekten af skolens undervisningsmiljø, herunder fx relationer til læreren, mobning, konflikthåndtering, velbefindende, fravær mv. Se mere på dcum.dk.

ringen af de forskellige indsatsområder. To områder skiller sig ud. Det er effektvurderingen af trivselsindsatser med elevorganisering, hvor 48,26 % vurderer effekten til at være god eller i top, og samarbejdet med eksterne, hvor 61,73 % vurderer effekten til at være god eller i top. Det ser umiddelbart ud, som om at der er plads til at forbedre disse indsatser eller til at revurdere værdien eller anvendeligheden af dem. Det er ikke muligt at svare på, hvad årsagerne til den tilsyneladende ikke tilfredsstillende virkning er.

De samme overvejelser gælder for procenten af svar, der er placeret i svarkategori 3, altså en middeltkategori, hvor den samlede effekt af forskellige indsatser kun vurderes til at have en jævn, sådan halvgod eller halvdårlig, effekt. Tendensen er klar næsten hele vejen igennem effektvurderingen af de forskellige indsatsområder:

- 1/5 af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af trivselsindsatsen med særlige personalefunktioner til at være jævn
- Godt 1/3 af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af trivselsindsatser med elevorganisering til at være jævn
- Godt ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af trivselsfremmende klasseaktiviteter til at være jævn
- Godt ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af regler og retningslinjer til at have en jævn virkning på fremme af trivsel blandt eleverne
- Knap ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af deres pædagogiske metoder til at have en jævn virkning på elevernes trivsel og læring
- ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af deres akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder til at være jævn
- ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af deres skole-hjemsamarbejde til at være jævn, når det gælder fremme af elevernes trivsel
- ¼ af de deltagende skoler vurderer den samlede effekt af deres eksterne samarbejde til at være jævn, når det gælder fremme af trivsel blandt eleverne

Den jævne effektvurdering af trivselsindsatserne kan selvfølgelig have en naturlig forklaring i, at ikke alle skoler gør lige meget brug af fx trivselsindsatser med elevorganisering eller indgår i eksterne samarbejdsrelationer af nævneværdig karakter. En del af forklaringen kan også være, at fx effekten af trivselsindsatser med elevorganisering ikke nødvendigvis kan vurderes selvstændigt, fordi det også forudsætter brugen af personaleressourcer og dermed rækker ind over andre organisatoriske og kompetencemæssige forhold.

Effektvurderingen peger dog på nogle tendenser og mønstre, især hvad angår de forholdsvis høje svarprocenter på en jævn effektvurdering. Det kan foranledige en undren eller nysgerrighed samt indikere, at skolerne bør kigge visse indsatsområder efter i sømmene, evaluere og vurdere med henblik på at klarlægge, om de skal forbedre eller nedtone indsatserne – selvfølgelig set i en lokal kontekst.

## Dét virker!

Især syv forhold fra de kvalitative interview med skolelederne ser ud til at virke effektivt og dermed gøre en kvalitativ forskel i trivselsindsatsen. Det gælder:

**Forskellige indsatser.** Fordi trivsel handler om mange forskellige elementer og kan have mange forskellige mekanismer, årsager og konsekvenser og dermed mange måder at un-

derstøtte trivsel på. En skoleleder udlægger det på følgende måde:

Det er rigtig vigtigt, at man har gang i flere tiltag, fordi du kan jo lære børn gud ved hvad på rekordtid, hvis bare de trives, og det er der rigtig mange mennesker, der ikke forstår – de forstår ikke helt ned i dybden, hvor vigtigt det er, at man trives.

**Holdningen.** Tilgangen, måden man møder børn og unge og indgår i relationer til børn, unge, forældre, kollegaer og fagligheder. Skolelederne siger det alle sammen. Det er holdningen; pædagogisk, metodisk og menneskeligt. Derfor det store fokus på anerkendende pædagogik og relationspædagogik – fordi det opfattes som noget grundlæggende, hvor mennesker mødes, og hvor skolens personale har opgaven at rumme alle elever, at få dem til at trives og vokse fagligt, socialt og personligt. En af skolelederne siger:

Den vigtigste dimension af det her tror jeg faktisk er ledelsens og medarbejdernes holdning til, hvordan det her skal fungere i dagligdagen. Hvad er det for en måde, vi taler med hinanden på? Hvad er det for en måde, vi kommunikerer på, både med børnene osv.?

**Kvalificering af personalet.** Det er gennem medarbejdernes kompetencer, erfaringer, engagement, nysgerrighed, viden, styring, rammesætning, planlægning, velbefindende og måde at indgå i relationer på, at eleverne, børnene, trives, udvikler sig og lærer både fagligt og socialt. Det kræver anerkendelse, inspiration, samarbejde, forskellige måder at kompetenceudvikle på samt dét at reflektere over egen praksis – hvilket kan ske på mange måder. Således fortæller en skoleleder om et kursus i læringsledelse:

Hvordan kan vi arbejde med det i vores konkrete samarbejdsrelationer i fagene ... i kontaktgrupperne i hverdagen? Det handlede om gensidig observation, og det handlede om at bruge videooptagelser og analysere det, og det handlede om at gå ind og give hinanden sparring i forhold til undervisningssituationer og supervisere hinanden på forskellige ting osv. En hel masse konkrete øvelser egentlig i, hvordan man kunne gøre sådan nogle ting. Og det er jo reflektiv, reflektiv, reflektiv, reflektiv ... til stadighed refleksion, ikke?

En anden skoleleder fremhæver en bred implementering af kompetencer, der kvalificerer hele personalegruppen:

Jo flere redskaber og værktøjer, vi har i kassen til at løse de her typer af problemer, jo bedre bliver vi til at være en god skole, både fagligt, men også trivselsmæssigt. Én ting er at kompetenceudvikle nogle medarbejdere, som bliver rigtig, rigtig dygtige til de her ting, og som bliver rigtig kloge osv., men det vigtige er, at den kompetenceudvikling, de får, ryger med ud, for med det kan vi hæve kompetenceniveauet med 3 eller 5 procent hos alle medarbejdere ved, at vi har nogle, der er dygtige til det her, så rykker det noget, både fagligt og trivselsmæssigt.

**Evaluerings.** Hænger sammen med rummet til at reflektere over egen praksis. Blandt andet fordi der konstant er nye krav, nye opgaver, ny viden og inspiration samt forandringer i elevgrundlag, personalesammensætning osv. At evaluere indebærer at arbejde med forskellige evalueringsmodeller eller værktøjer, der kan give indikationer på virkninger af trivselsarbejdet. Her er undervisningsmiljøvurderingen en måde, ligesom der peges på SMTTE-modellen,

aktionslæring og ICDP som metoder, der kan anvendes til at vurdere betydningen og virkningen af praksis og indsatser. Elevplaner, elevsamtaler, forældresamtaler, medarbejderudviklingssamtaler og teamudviklingssamtaler er også anledninger til at evaluere og vurdere effekten af indsatser, målsætninger, egen praksis mv. Følgende citater fra interviewene illustrerer behovet for evaluering og løbende opfølgning som en del af refleksion og forbedring af praksis:

At man tvinges til hele tiden at reflektere over: Hvad er det, vi har gjort godt i år, og hvordan skal vi gøre det anderledes til næste år? Er der nogle ting, vi skal ændre på?

Hvad er det egentlig, vi gerne vil se – hvad er det for en ændret adfærd hos det barn eller i omgivelser omkring barnet ... og så evaluerer vi ud fra de mål, vi har sat om, hvordan vi når det.

**Systematisering, organisering og implementering.** Systematisering giver et mere fagligt og evidensbaseret grundlag at identificere problemer og løsninger på – et grundlag baseret på fakta frem for 'synsninger'. Organisering handler om at koordinere og bringe de bedste kompetencer og ressourcer i spil i de rigtige sammenhænge. Organisering handler også om at få tingene til at virke. At gøre indsatser praktiske og konkrete. En indsats, metode eller tilgang kun får betydning og effekt, hvis den implementeres hos dem, der skal omsætte den i praksis. Implementering er vigtig, fordi indsatser skal afprøves, afpudses, tilrettes osv. Derfor er implementering en fortløbende proces, der knytter an til evaluering. En skoleleder fremhæver betydning af implementering og dét at nå helt ud i klasserne:

Skriftlighed og systematisering vender det hele fra 'synsning', til at det bliver baseret på kontante facts osv. ... Implementering er det sværeste og tager lang tid,... derfor skal der være en praktisk opfølgning hele tiden, så AKT- og speciallærere går ud og får lavet støtten ude i klassen og får taget børn ud i forhold til de kurser, de har brug for, så deres trivsel ude i klassen... ude på årgangene og ude i holdene bliver den allerbedste.

**Ledelse.** Ledelse handler om styring, retning, om at være både facilitator og rammesætter koblet med lydhørhed, åbenhed over for nye krav, ideer og tiltag, uddelegering og anerkendelse – og at kunne beslutte, nogle gange på trods. Ledelse handler også om at skabe commitment på en fælles retning og samtidig give plads til forskelligheder i både personalegruppe og elev- og forældregruppen. Det betyder også at give plads til en ny ide og til at afprøve den, hvis der er gode argumenter for at gøre det. Omvendt betyder det også, at nogle ideer eller tiltag skal nedtones, justeres eller udfases – på baggrund af en evaluering, fx en pædagogisk vurdering af effekten, eller hvordan eleverne oplever virkningen. Endelig har ledelse også med holdninger at gøre, at få mennesker til at bevæge sig, yde en indsats, udvikle sig og fungere godt i et fællesskab med tillid, engagement og arbejdsglæde. En skoleleder fremhæver, at ledelse og læring hænger sammen:

I undervisningen laver vi læringsledelse, ikke ... eller leder læringsprocesser og faciliterer læringsprocesser. På teamniveau – som teamleder eller som deltager i et team – der faciliterer man også udviklingsprocesser. Og på skoleniveau: Jamen, der er jeg som leder også del af et ledelsesteam i et samarbejde med ... mit team er jo alle lærerne, ikke – det er dem, jeg er teamleder for ... jamen, der faciliterer jeg også læringsprocesser og udvikling, ikke ... så sådan er det, ikke.



**Forældresamarbejdet.** Dé, hvor forældresamarbejdet fungerer godt, er trivslen høj. Forældresamarbejdet er dog også en tricky størrelse, fordi der kan være forældre, som oplever deres barn og dets behov helt anderledes end skolen. Forældrene kan have helt andre interesser og være sårbare, og der kan opstå kriser af forskellig art i hjemmet. Alt sammen noget, der påvirker barnet og skole-hjemsamarbejdet. I nogle tilfælde kan forældresamarbejdet kan derfor være en udfordring og måske have en tvivlsom effekt. Generelt er forældresamarbejdet dog meget betydningsfuldt. For

Trivslen er bedst i de klasser, hvor der er et godt forældresamarbejde", som en skoleleder fortæller og suppleres af en afdelingsleder med: "Vi forsøger at møde forældrene anerkendende og at tage vores del af ansvaret på os som skole – det er forældrene rigtig glade for. Det giver forældrene rum til at bakke op omkring skolen, fx omkring markering af skolernes trivselsdag, hvor de var med til at planlægge dagen... så hænger det pludselig sammen med "den gode klasse", og hvordan man kan drage trivsel ind i snakken på klasseforældremøder.

**Værdier.** Arbejdet med værdier er noget, de fleste skoler bruger meget tid på og tror på er vigtigt for at skabe en god skole med trivsel og læring for alle. Værdibaseret ledelse, værdibaserede skoler og arbejdet med værdiregelsæt er dog forholdsvist nyt, hvorfor det er svært at sige noget endegyldigt om effekten af det.

# 10 Trivsel og undervisningsmiljø

Skolers undervisningsmiljøvurdering, værdier eller værdiregelsæt<sup>5</sup> og antimobbestrategi er elementer, der har med trivsel og undervisningsmiljø at gøre. Tabel 12 viser udbredelsen blandt skolerne.

Tabel 12

Har skolen ...	Ja	Nej	Er under udarbejdelse
-en gældende undervisningsmiljøvurdering, UMV?	80,35% (499/621)	3,70% (23/621)	15,94% (99/621)
-værdier og retningslinjer for trivselsarbejdet, fx værdiregelsæt?	69,73% (433/621)	12,72% (79/621)	17,55% (109/621)
-en antimobbestrategi?	78,90% (490/621)	8,21% (51/621)	12,88% (80/621)

Skolerne er godt på vej med undervisningsmiljøvurderinger, værdiregelsæt og antimobbestrategi, men fra de kvalitative interview er der flere indikationer af, at de forskellige elementer kan tænkes sammen og fungere mere sammenhængende i praksis. Det gælder undervisningsmiljøvurderingen, indsatsområder, værdier, retningslinjer, holdninger og indsatser. Det gælder også processen med at inddrage og involvere elever aktivt i arbejdet med både undervisningsmiljøvurderingen og med at skabe et godt undervisningsmiljø.

Vi spurgte også, om arbejdet og indsatserne med at fremme elevernes sociale trivsel og modvirke mobning indgår som en del af skolens evalueringsarbejde. Det svarer 89,37 % af skolerne ja til, og 10,63 % svarer nej. Hvordan, det indgår, er ikke klart, men et bud er gennem undervisningsmiljøvurderingen, eller som de kvalitative interview med skolelederne antyder, gennem lokalt baserede eller tilpassede metoder til at følge elevernes trivsel i skolen. Andre generelle evalueringsmetoder er brugen af elevplan og elevsamtaler samt SMTTE-modellen.

Endelig har vi spurgt til skoleledernes vurdering af, hvor vigtigt trivselsarbejdet i skolen er, se tabel 13 nedenfor.

Tabel 13

	1	2	3	4	5
På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvor vigtigt mener du, at trivselsarbejdet er for at fremme elevernes læring og udvikling?	,16% (1/621)	,32% (2/621)	12,24% (76/621)	47,02% (292/621)	40,26% (250/621)

87,28 % af skolelederne angiver, at trivsel er vigtigt for at fremme elevernes læring og udvikling. Det understøtter de kvalitative interview, hvor skolelederne betoner sammenhængen mellem trivsel og læring. Et par citater illustrerer det:

Trivsel er fundamentalt vigtig for at sikre en god læring. Det er det udgangspunkt, vi i hvert fald har.

Genvejen til at udvikle sig fagligt går jo over en personlig udvikling, en

<sup>5</sup> Det er forholdsvis nyt, at skolerne skal udarbejde værdiregelsæt, som også skal indeholde en antimobbestrategi. Se mere her: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/vaerdiregelsaet>

social udvikling og for så vidt også en fysisk udvikling, som vi er begyndt at arbejde med et langt stykke hen ad vejen. Altså, hvis du fungerer godt med kroppen, så fungerer du altså også bedre mellem ørerne – så er du simpelthen mere læringsparat... Og selvfølgelig skal eleverne kunne noget fagligt, men det er jo ikke det, der er flaskehalsen i forhold til, om de klarer sig videre i en ungdomsuddannelse, vel – det er sgu i langt højere grad de der personlige og sociale kompetencer: Om de er parate til at forpligte sig; om de er parate til at melde ind; om de er parate til at komme og deltage; om de kan samarbejde; om de kan fungere sammen med andre mennesker ... altså, i et fællesskab ... kan tage ansvar og udvise empati over for andre osv.

# Konklusion

---

Trivsel er et komplekst fænomen. Der er mange veje til at skabe trivsel, der er mange muligheder og faldgruber, og der er mange måder at forstå og tilgå trivsel på. Elevernes trivsel i skolen er vigtig, det er et fundament, der hele tiden skal støbes i sammenhæng med en række sociale og faglige processer, der ikke er to adskilte faktorer, men integrerede. Trivsel skaber bedre forudsætninger for, at eleven udvikler sig socialt, personligt og fagligt, og en konstruktiv faglig læring og progression skaber også trivsel. Trivsel er dog mere end den enkelte elevs trivsel. Trivsel omfatter også sociale relationer, kulturelle normer og værdier samt fællesskab, positioner og identiteter i skolen. Elevernes trivsel fungerer i sammenhæng med hele skolens kultur, personalesammensætning, personalets viden og kompetencer samt ledelse og organisering – og er en uomgængelig faktor i et godt undervisningsmiljø.

Folkeskolerne har overordnede fælles udgangspunkter og vilkår, historisk, politisk og kulturelt, men lokalt er skolerne meget forskellige med variation i organisering, ledelse, personalesammensætning, elevgrundlag, kultur og undervisningsmiljø. Trods forskelligheder er der fællestræk i, hvordan de skaber trivsel i skolen. Mange skoler har fokus på at skabe en stærk organisering med tværfaglig brug af personalets viden og kompetencer. Samtidig ser skolerne trivsel som en del af alle personalers arbejde og interaktion med eleverne.

Rapporten peger på nogle væsentlige faktorer for at skabe trivsel (og læring):

- Forskellighed og variation i indsatser
- Klarhed i holdninger og værdier, der afspejles pædagogisk
- Løbende kvalificering af personalets samarbejde og brug af forskellige fagligheder
- Systematisk brug af evaluering og forskellige metoder
- Systematisering i implementering og organisering af indsatser, metoder og tiltag
- Tydelighed i ledelse, delegering og organisering
- Et godt forældresamarbejde
- Involvering af elever.

Rapporten viser, at skolerne håndterer ovenstående i forskellig grad og på mange forskellige måder. Overordnet danner rapporten et indtryk af, at skolerne generelt har et stort om end varieret fokus på trivsel, og at der er mange idéer, holdninger, erfaringer og lokale tiltag. Om det så er det rigtige, skolerne har fat på, skal vurderes i forhold til et lokalt spørgsmål om virkning: hvordan virker trivselsindsatserne? Skaber det bedre trivsel for eleverne? Er det anstrengelserne værd – eller skal der andet og mere til? Det afhænger dels af de lokale vilkår, organiseringen og prioriteringen, men også af hvordan skolerne formår at følge op på deres indsatser og endelig, hvordan skolerne integrerer trivselsarbejdet med øvrige opgaver og udfordringer.

Nogle af udfordringerne knytter sig til kravet om inklusion, integration og rummelighed i normalklasserne, nye måder at danne hold på, nye måder at organisere undervisningen på, undervisningsdifferentiering, at skabe balance mellem individuelle hensyn og fællesskabets hensyn, at håndtere konflikter, at samarbejde med forskellige fagligheder samt en kvalificering og hensigtsmæssig organisering af personalet i forhold til at omsætte de gode idéer,

erfaringer og viden, om hvilke trivselsindsatser, der virker – for hvem, for hvad og under hvilke betingelser. Derfor er ovenfor nævnte virksomme punkter således fortsat udfordringer for skolerne, når det handler om at skabe trivsel og gode undervisningsmiljøer. Og nogle skoler er længere fremme end andre, hvilket hænger sammen med lokale vilkår, kultur, organisering og ledelse af skolen.

Afsluttende kan vi pege på udfordringerne i forhold til at involvere elevernes stemme og lade dem deltage i trivsels- og undervisningsmiljøarbejdet. Helt overordnet kan undervisningsmiljøet være den brede paraply, hvorunder man kan involvere alle aktører aktivt og skabe en mere sammenhængende platform for elevernes trivsel og udvikling i skolen. Man kan med fordel lade sig inspirere af andre skoler, blandt andet gennem rapporten her samt tilhørende bilag 1.

# Metode

---

Undersøgelsen er gennemført med en kvantitativ spørgeskemadel og en kvalitativ interviewdel. Begge har været målrettet skoleledere i folkeskolen. Valget faldt på skolelederne, idet de må formodes at have det bedste overblik over skolens indsats og organisering med hensyn til at skabe trivsel i skolen. Rapportens datamateriale har således været stort og nuanceret med en ligelig vægtning af både det kvantitative og kvalitativt baserede datamateriale.

## Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaet, der findes som bilag 2 til rapporten, blev udarbejdet i et samarbejde med udvalgte skoleledere. De har bidraget til at udvælge emner samt kvalificere spørgeskemaet ved at afprøve både indhold og form. Selve afviklingen af spørgeskemaundersøgelsen skete via internettet, hvor alle skoleledere i folkeskolerne fik tilsendt en mail med introduktion, link og adgangskode til spørgeskemaet. Spørgeskemaet var åbent for besvarelse over en periode på tre uger, hvor der blev sendt remindermail ud til de skoler, der ikke havde besvaret spørgeskemaet. Rapporten er udformet efter samme model som spørgeskemaet, der deler virkeligheden og praksis op i måske unaturlige afgrænsninger. Det er et spørgeskemas begrænsning, at det ikke kan rumme virkelighedens nuancer. Derfor har der været mulighed for at tilføje kommentarer til mange af spørgsmålskategorierne, og den mulighed har skolelederne flittigt benyttet. Mange af kommentarerne indgår som bilag til rapporten, ligesom flere af kommentarerne indgår som perspektiver i analysen.

Spørgeskemaet er i november 2010 sendt til alle 1514 folkeskoler med en opfordring til, at skolelederen eller en anden repræsentant for skolens ledelse besvarede spørgeskemaet. 733 skoleledere, svarende til 48,4 % af skolelederne, har besvaret spørgeskemaet, dog med et mindre partielt bortfald.

At svarprocenten kun er på 48,4 %, kan skyldes flere faktorer. En væsentlig årsag til den manglende besvarelse hænger formodentlig sammen med, at skolelederne er en meget optaget og travl målgruppe, der får mange henvendelser om undersøgelser. Der kan altså være tale om en vis undersøgelsestræthed. En anden forklaring er, at nogle skoler er blevet nedlagt eller sammenlagt med en anden skole og derfor ikke har besvaret spørgeskemaet. Endelig kan der være den forklaring, at nogle skoleledere har overset mailen i deres indbakke, glemt den eller ikke nået at udfylde skemaet inden for tidsfristen (selvom der er blevet sendt remindermail ud).

Det har ikke været muligt at lave en decideret bortfaldsanalyse, idet der ikke eksisterer centralt tilgængelige publikationsdata over baggrundsvariable med hensyn til skolestørrelse, klassekvotienter og fordeling af tosprogede. Hvorvidt bortfaldet er skævt i forhold til en normalfordeling inden for alle folkeskoler kan således ikke afgøres. Undersøgelsen kan dermed ikke leve op til kriterierne for repræsentativitet. Datagrundlaget i den kvantitative del af undersøgelsen gælder derfor kun de deltagende skoler og udgør ikke et samlet billede på trivselsarbejdet i folkeskolen anno 2010-11. Dog er besvarelsen jævnt fordelt rent geografisk over hele landet.

Et partielt bortfald ses af, at antallet af besvarelser falder, jo længere hen i spørgeskemaet man kommer. Det kan skyldes, at spørgeskemaet har været for langt, eller at respondenter er blevet afbrudt i sin besvarelse og ikke senere har fået afsluttet spørgeskemaet. Det kan også skyldes, at dele af spørgeskemaets udformning ikke afspejler den enkelte skoles organisering eller indsats, fx har nogle kommuner ikke en SFO tilknyttet skolen, eller også har de en anden betegnelse for SFO, eller man er kun overbygningsskole eller et 10. klassecenter, hvorfor nogle af spørgsmålene ikke er relevante.

Endelig kan det skyldes tekniske problemer med at besvare spørgeskemaet, idet der desværre i den første elektroniske udsendelse var en fejl i selve spørgeskemaet, der gjorde besvarelsen ulogisk. Det blev dog hurtigt rettet, og der blev sendt en mail med en undskyldning og en forklaring samt en anmodning om at besvare spørgeskemaet igen, hvilket langt de fleste heldigvis gjorde. Efterfølgende henvendte nogle skoler sig med tekniske problemer, som at det fx ikke var muligt at afslutte og gemme undersøgelsen. Alle skoler, der henvendte sig med tekniske problemer, fik support, og de fleste kunne afslutte undersøgelsen uden yderligere problemer. De tekniske problemer i forbindelse med undersøgelsen er uheldige og skyldtes primært, at systemet var i brug for første gang, og på trods af adskillige tests dukkede nogle uforudsete 'børnesygdomme' op og blev kureret. Men beklageligt og en del af årsagen til det partielle bortfald i svarprocenten.

## Kvalitative interviewsamtaler med skoleledelser

Der er i foråret 2011 gennemført kvalitative interviewsamtaler med skoleledere på otte forskellige skoler. Skolerne er udvalgt på et kvalitativt grundlag på baggrund af kommentarer til forskellige dele af spørgeskemaundersøgelsen. Det kvalitative kriterium har været, at skolen havde nogle særlige kommentarer og substantielle tilføjelser til spørgeskemaundersøgelsen. Endvidere er der i udvælgelsen af skoler til interviewsamtaler skelet til en jævn fordeling geografisk, til inddragelse af både store og små skoler samt til land- og byskoler. Alle skoler har været meget imødekommende og udvist stor interesse i at samarbejde om undersøgelsen. Vi har valgt at anonymisere skolerne, idet formålet ikke har været at skabe udtømmende fortællinger om den enkelte skole, men at bidrage med kvalitative eksempelmateriale og nuancerede perspektiver på de kvantitative data, der primært skaber overblik fremfor indsigt og forklaringer.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede samtaler. Det betyder, at interviewet med udgangspunkt i en interviewguide har formet sig som en samtale over udvalgte emner, men, efterhånden som interviewet eller samtalen udvikler sig, også følger de relevante spor og emner, der undervejs opstår som en del af interviewet eller samtalen; derfor interview-samtale. Interviewguiden er rapportens bilag 3.

De kvalitative interviewsamtaler føjer en dybde og kontekstforståelse til i forhold til at undersøge et komplekst fænomen som trivsel i skolen. Indsatser, organisering og effekter er så store og komplekse spørgsmål, at de svært lader sig indfange udelukkende gennem et spørgeskema. Derfor de kvalitative interviewsamtaler, som alle er transskriberede og derefter tematiseret. Analysen af det kvalitative datamateriale har været en udtømmende og tilbagevendende vekslen mellem interviewdata, forståelse, kontekst, temaer og spørgeskemaundersøgelsens temaer og resultater.

Trivselsindsatser, organisering og effektvurdering undersøges bedst i forhold til en lokal kontekst, hvor mange vilkår, årsager og sammenhænge spiller ind. Der er dog generelle mønstre og tendenser, der tegner sig, både kvalitativt og kvantitativt, netop fordi folkeskolerne også arbejder under nogle generelle vilkår og tendenser og udgør et broget, men dog samlet folkeskolefelt, gennem nogle større organisatoriske, politiske og kulturelle fællesskaber, der rækker ud over den enkelte folkeskole. Det er disse generelle tendenser og mønstre koblet med lokale vinkler og fortællinger, der tilsammen udgør rapportens datamateriale og perspektiv.





**dcum.**

**Dansk Center for Undervisningsmiljø**  
*Danish Centre of Educational Environment*  
Blommevej 40 · DK · 8930 Randers NØ  
dcum@dcum.dk · +45 722 654 00  
www.dcum.dk

DCUM er et  
uafhængigt statsligt  
center, der skal medvirke  
til at sikre og udvikle et  
godt undervisningsmiljø  
på uddannelsessteder og  
et godt børnemiljø  
i dagtilbud

---

# Bilag

Til rapporten: Trivsel i folkeskolen. Indsatser, organisering og effektvurdering

---



## Bilag til rapporten:

Trivsel i folkeskolen. Indsatser, organisering og effektvurdering  
Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, august 2011.

Bilag 1: Oversigtsskemaer over trivselsindsatser, der ikke er  
spurgte direkte til i spørgeskemadelen

Bilag 2: Spørgeskema

Bilag 3: Interviewguide

# Bilag 1: Oversigtsskemaer over trivselsindsatser, der ikke er spurgt direkte til i spørgeskemadelen.

43,33 % af de deltagende skoler svarer, at de har andre trivselsindsatser med særlige personalefunktioner. Nogle af disse indsatser er nævnt i nedenstående oversigtsskema.

## Trivselsindsatser med særlige personalefunktioner

Husråd med børn fra alle årgange, en lærer, en pædagog, bestyrelsens elevrepræsentant og skolelederen.

Skolefe til ad hoc-opgaver i forbindelse med enkelte elevers trivsel eller for udsatte børn

Kontaktlærere til elevråd og keso

Skolens sekretærer og ledelsen

Udviklingsgruppe

Ressourcecenter, pusterum, ventil for udskolings elever, lektiecafé

Sikkerhedsrepræsentant

Trivselsråd

Tovholder for legepatrulje

Indsatsgruppe gennem SSP-samarbejdet

Fritidsvejleder og skole-hjemvejleder

Skytsengelordning

Samarbejde med kommunens AKT-kordinator og naboskolens AKT-hold

Marte Meo-projekter og hente-bringe-ordninger

Kantineassistent

Inklusionsmedarbejdere og integrationsvejleder

Samarbejde med psykologer, socialrådgivere og sundhedspersonale

Trivselsambassadør blandt forældre, forældreråd

Dialoggruppe for skilsmissebørn

Børn- og ungeforum

Legelærere

Koordinator for venskabsklasser

Forskønnelsesudvalg

Sorggrupper

Relationsmedarbejder

Specialpædagogisk personale til elever med særlige behov

Pensionistklub med læsevenneklub

Familieklasselærere

Virtuel klasselærer

Familiekonsulent

Undervisningsassistenter og to-lærerordning

Motivationscoach

Konfliktmægler, konfliktunderviser og kontaktperson til elevmæglere

17,55 % af de deltagende skoler svarer, at de har andre trivselsindsatser med elevorganisering end de allerede nævnte. Nogle af disse er nævnt i nedenstående oversigtskema.

#### Trivselsindsatser med elevorganisering

Faste klassesamtaler om trivsel, mobning og fysisk undervisningsmiljø

Skaterdag, åbne gymnastiksale, skolebal for de små

Fælles begivenheder, fx trivselsdage, store legedag, klippe-klistredag, samlingsdage, arrangementer på tværs af klasser og årgange, læseevents, filmaftener, gallafest, elevfester, linjeture, camp i opstarten

Makkerordning og makkerklasser

Elevrådsmøder og aktiviteter

Udskolings elever har dannet en AKT-patrolje, som er uddannet til konflikthåndtering

Grænsegruppen med spilleregler for grænsesætning mellem folk

Blokrådsmøder

Trivselspatrolje

Peereducators

Skolevenner, sportsturneringer og fritidsaktiviteter

Lektiepatrolje

Lege- og spisegrupper – som hjemmeaktiviteter, ca. en gang om måneden

Trivselsambassadører i børnehøjde

Valg af månedens kammerat og 'Wall og fame'

Elevteams i klasserne for at styrke det faglige og sociale netværk blandt eleverne

Klassemøder og trivselsmøder mellem klasser

Elevrådets læsevenner

Frikvartersklub med snak om interesser

Børnemøder i SFO

Trivselsagenter

Mentorordninger i klasserne

Legeonkel i SFO: elev fra 9. klasse går med børnene på legepladsen, spiller bold osv.

Trivselsobservatør i hver klasse

Projekt 'Skolesvin' for at få skolen til at se pæn ud og for at højne ansvarlighed i forhold til toiletter og skrald

Juniørpædagoger

VTS-gruppe: Venskab, Trivsel og Sammenhold – en gruppe elever, der hjælper til ved behov, fx i frikvartierer

46,24 % af de deltagende skoler svarer, at de arbejder med andre trivselsfremmende klasseaktiviteter end allerede nævnt i undersøgelsen. Nogle af disse aktiviteter er samlet i nedenstående skema.

Trivselsfremmende klasseaktiviteter
Bevægelse, leg, sportsaktiviteter
Temauger
Trivsel i klassens tid
Høflighedsuge: Snak SÅ Pænt
Stjerner ved godt kammeratskab, Ugens stjerne
Leveregler, adfærdsaftaler, klassens positive samværsregler, klassens spilleregler
Klassemøder
Ridderordning
Koncepter som: 'Fri for mobberi' og 'Bedre venner', 'Trivselskuffert', 'Open Minds'
Pædagogisk taktil rygmassage
Fælles ture, arrangementer og oplevelser, ryste-sammen-ture
Smiley-ordning
Metoder som: kort og godt, Trin for Trin, Mobbekufferten, Dan-kufferten, Den gode stol, Anerkendelsesrunden, Rosestol
Legegrupper, engletid med en lærer
Snak om skolens værdier
Ugentlige børnemøder i alle klasser
Store underviser små
Kostpolitik og fokus på spisesituation i klassen
Forumteater
Førstehjælp
DCUM-materialer: Metodehåndbogen Er du <i>med</i> mod mobning? Termometeret, Sammenmodmobning.dk
Inklusion i klasserne, klassekultur
Klasseråd, årgangsråd
Trivselsplaner, trivselskemaer, sociogrammer
Teambuildingdage
Sundhedstjek, fysisk og psykisk
Forældreaktiviteter i klassen: Forældreråd laver sociale arrangementer, forældre involveres i forventningsafstemning og værdier i klassen, Trivselsambassadører.
Trivselsfremmende aktiviteter på tværs af klasser og årgange
Skolefester, årgangsfester
Fælles skovture, fælles samlinger og oplevelsesture
Temauger, fx fagligt, musical, sport, Social læring og fællesskab
På tværs-arrangementer med tanke på samarbejde mellem store og små og venskabsklasseelever
Fokus på tryk overgang mellem børnehave og skole
Mentorordning og føldage, fx når klasserne skifter afdeling
Motionsdag, flere sports- og aktivitetsdage
Grupper for særligt udsatte drenge og piger
Hytteture, lejrskole, skolerejser
Klassetrivsel er et fast punkt på afdelingsmøder og i koordinationsudvalget
Sammenlæsning af klasser
Holde skolen ren og pæn

27,53 % af de deltagende skoler har svaret, at de benytter andre metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring end de allerede nævnte. Nogle af disse er nævnt i nedenstående skema.

#### Andre pædagogiske metoder og koncepter til fremme af trivsel og læring

Classroom management

Dannelsesmål for hele skoleforløbet

Vækstmodellen

Intelligensprofiler med udgangspunkt i Howard Gardners teori

Tæt kontakt mellem skole og hjem

Rød tråd i skolens faglige og sociale arbejde

Social handleplan for alle klasser – udarbejdet af team

ICDP

KRAP-metoden

Metoder som fx: Trin for Trin, Fri for Mobbet, Dig og mig og Qvik (social træning), konflikthåndtering, massage, Open Minds, Fortællekredsen, Den gode stol, Social cirkel, Signs of Safety (løsningsfokuseret metode), teater, modellering, spil og samtaler

KVIS-projekt fra 3.-6. klasse

Lokalt udviklede metoder udviklet gennem et struktureret arbejde med supervision mv.

Elementer fra Cooperative Learning, anerkendende pædagogik, positiv psykologi, Flowteorien

Læsebånd hver dag for alle elever kl. 8-8.20

Kollegial supervision

Fleksible mødetider, holddeling

Sund fornuft og anerkendende tilgang i enhver situation, omtanke og nærvær, dialog

Aldersintegrerede klasser med makkerordninger, aldersblandet undervisning

Evalueringskultur med fx individuel målsætning og evaluering, Portofolio og elevplaner, elevsamtaler

Værdigrundlag

Trivselsundersøgelser og opfølgninger, fx via Termometeret.dk eller klassetrivsel.dk

Aktionslæring i SFO

Butterfly-modellen

En god fagligt funderet undervisning kan være med til at give god trivsel

Trivselspolitik, trivselsgrupper og legegrupper

Erhvervs- og omsorgsklasse for sårbare elever

Mesterlærerprincip og håndhævelse af konsekvens

Narrativ pædagogik

Rådgivningsmodellen og coaching af elever

Kontaktgrupper med tilknyttet kontaktlærer

Marte Meo

Udeskole og udeliv

Samarbejdsbaseret Problemløsning (Ross W. Greene)

Alinas værktøjskasser udarbejdet for Integrationsministeriet og Skolestyrelsen

Undervisning i etik: særlige indsatser overfor de børn, der ikke trives, eller de klasser, hvor noget er svært. Desuden bevidsthed omkring de voksnes måde at tænke om og forstå børn.

OPTUR – et forskningsprojekt ledet af Institut for Folkesundhed og Psykiatrifonden



Vi har også spurgt til, om skolen har eventuelle andre særlige trivselssamarbejder med hjemmet. Det har knap halvdelen (48,39 %) svaret ja til. Eksempler på sådanne særskilte trivselssamarbejder med forældrene eller hjemmet er samlet i nedenstående skema.

**Eksempler på særskilt trivselssamarbejde forældre (hjemmet) – ud over det normale skole-hjemsamarbejde.**

Sociale arrangementer, fester og traditioner, uformelle forældresammenkomster, fælles spisning, loppemarkeder, ture ud af huset, arbejdslørdag, åbendør-politik hos ledelsen

Familieklasse

Forventningsafstemninger, fx gennem skolebestyrelsen som har udarbejdet et sæt af forventninger til forældresamarbejdet – sættes i gang ved skolestart

Opklarende og opfølgende ad hoc-møder med forældre ved trivselsproblemer

Ad hoc-netværksmøder, familiemøder og møder, når det giver mening, også tværfaglige samarbejds-møder, bekymringsmøder med forældre og relevante personer, dialogmøder

Særlige møder ved overgange, fx fra indskoling til mellemtrin

Klasseforældreråd, kontaktfarældreråd, trivselsambassadører blandt forældre eller trivselsgruppe

Projekt 'den gode klasse', som er styret af forældrene i den enkelte klasse

Foredrag over trivselsemner hvert år

Skole-hjem-vejleder-projekt for tosprogede forældre, forældrerådgivning generelt

SSP-forældremøder

Forældre arrangerer trivsels- spise- og legegrupper i klasserne eller hjemme

Hjemmebesøg i 1. klasse, hjemmebesøg generelt

Intro- og lektiekurser for forældrene i 1. klasse

Klassens forældre arbejder med værdier, leveregler, guidelines for klassesamarbejde og klassens trivsel, fx Den gode klasse

Samtaler, fx opfølgende samtaler med nye elever og forældre i løbet af skoleåret, fraværssamtaler, behovssamtaler

Samling af alle klasseforældreråd 1-2 gange om året

Fyraftensmøder med forældre i en klasse med et særligt trivselsforløb

Sprogbaserede forældremøder

Opsøgende i hjemmet, fx hente elever ved fravær, støtte ved sygdom eller lignende

Familieteammøder med socialrådgiver, sundhedsplejerske, psykolog, ledelse og involverede lærere som et tilbud til familierne

# Bilag 2: Spørgeskema

## Baggrundsspørgsmål

Skolens størrelse (antal elever)	Under 200 elever	200 - 399 elever	400 - 599 elever	600 elever eller derover
----------------------------------	------------------	------------------	------------------	--------------------------

(1) Skolen har:

	15 elever	18 elever	22 elever	27 elever eller derover
--	-----------	-----------	-----------	-------------------------

(2) Klassekvotienten er maksimalt på:

	Under 10%	10 - 19%	20 - 29%	30 - 39%	40 - 49%	50 - 59%	60 - 69%	70 - 79%	80 - 89%	90 - 99%	100%
--	-----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	------

(3) Hvor stor en andel af skolens elever er tosprogede?

(4) Skolen er placeret:
I en landsby (ca. 200 - 999 indbyggere)
I en mindre by (ca. 1000 - 19.000 indbyggere)
I en mellemstor by (ca. 20.000 - 99.000 indbyggere)
I en storby (ca. over 100.000 indbyggere)

## Trivselsindsatser med særlige personalefunktioner

Trivselsindsatser med særlige personalefunktioner	Ja	Nej	Vi har noget lignende
---	----	-----	-----------------------

(5) Har skolen én eller flere blandt personalet, der har elevernes trivsel som særligt ansvarsområde (fx Adfærd, Kontakt og Trivsel, AKT, trivselskoordinator, trivselsteam, konfliktmæglere)?

Gør skolen ...	Ja	Nej	Vi gør noget lignende
----------------	----	-----	-----------------------

(6) -brug af (SFO-) pædagoger i trivselsarbejdet på skolen?

(7) -særligt brug af andre fagligheder i trivselsarbejdet på skolen (fx sundhedspersonale, assistenter eller pedel/vagtpersonale)?

Andet	Ja	Nej
-------	----	-----

(8) Har skolen andre trivselsindsatser med særlige personalefunktioner, som er vigtige at nævne?

Hvor mange af jeres trivselsindsatser med særlige personalefunktioner er målrettet...	Ingen indsatser	Én indsats	To indsatser	Tre eller flere indsatser
(8b) -hele skolen?				
(8c) -udelukkende SFO'en?				
(8d) -udelukkende indskolingen?				
(8e) -udelukkende mellemtrinnet?				
(8f) -udelukkende udskolingen?				

Effekt	1	2	3	4	5
(8g) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres trivselsindsatser med særlige personalefunktioner?					

Ressourcer	Under ½ stilling	ca. 1 stilling	ca. 2 stillinger	ca. 3 stillinger	ca. 4 stillinger eller derover
(8h) Hvor mange ressourcer, angivet i stillinger, bruger skolen på trivselsindsatser med særlige personalefunktioner?					

Hvordan fordeles ressourcen (tid i %) på...	Ingen tid	ca. 25 %	ca. 50 %	ca. 75 %	ca. 100 %
(8i) -selve aktiviteten (tid med børn)?					
(8j) -forberedelse og møder?					
(8k) -kompetenceudvikling (fx kurser, netværk)?					

## Trivselsindsatser med elevorganisering

Har skolen ...	Ja	Nej	Vi har noget lignende
(9) -et trivselsudvalg blandt elever?			
(10) -undervisningsmiljørepræsentanter (UM-rep.)?			
(11) -et særligt trivselsarbejde forankret i elevrådet?			
(12) -et antimobberåd blandt elever?			
(13) -et tilbud om konfliktmægling med elevmæglere?			
(14) -legepatruljer?			
(15) -en venneordning (fx venskabsklasser eller faste elevvenner mellem yngre og ældre elever)?			

Ja Nej

(16) Har skolen andre trivselsindsatser med elevorganisering end nævnt her?

Hvor mange af jeres trivselsindsatser med elevorganisering er målrettet...	Ingen indsatser	1-2 indsatser	3-4 indsatser	5-6 indsatser	7 eller flere indsatser
--	-----------------	---------------	---------------	---------------	-------------------------

(16b) -hele skolen?

(16c) -udelukkende SFO'en?

(16d) -udelukkende indskoling?

(16e) -udelukkende mellemtrinnet?

(16f) -udelukkende udskoling?

Effekt	1	2	3	4	5
--------	---	---	---	---	---

(16g) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres trivselsindsatser med elevorganisering?

## Trivselsfremmende klasseaktiviteter

Arbejder I på skolen med trivselsfremmende klasseaktiviteter som ...	Ja	Nej	Vi arbejder med noget lignende
--	----	-----	--------------------------------

(17) -undervisning i konflikthåndtering?

(18) -social træning?

(19) -undervisning i kommunikation og samarbejde?

(20) -undervisning i trivsel og antimobning?

Ja	Nej	Vi gør noget lignende
----	-----	-----------------------

(21) Afholder I på skolen særlige trivselsarrangementer på tværs af klasserne (fx trivselsuge, Skolernes Trivselsdag)?

Ja Nej

(22) Arbejder I med andre trivselsfremmende klasseaktiviteter end nævnt her?

Hvor mange af jeres trivselsfremmende klasseaktiviteter er målrettet...	Ingen aktiviteter	Én aktivitet	To aktiviteter	Tre aktiviteter	Fire eller flere aktiviteter
(21a) -hele skolen?					
(21b) -udelukkende SFO'en?					
(21c) -udelukkende indskolingen?					
(21d) -udelukkende mellemtrinnet?					
(21e) -udelukkende udskolingen?					

Effekt	1	2	3	4	5
(22b) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres trivselsfremmende klasseaktiviteter?					

Hvor meget tid (lektioner pr. uge) vurderer du, at klasselærerne i gennemsnit bruger på trivselsfremmende aktiviteter...	0-1 lektion	2-3 lektioner	4-5 lektioner	6 lektioner eller derover
(22c) -i indskolingen?				
(22d) -på mellemtrinnet?				
(22e) -i udskolingen?				

## Regler

Gør skolen brug af ...	Ja	Nej	Vi gør brug af noget lignende
(23) -klasseregler for socialt samvær i skolen?			
(24) -ordensregler?			
(25) -regler eller retningslinjer for sprog og omgangstone?			
(26) -regler eller retningslinjer for digital kommunikation?			
(27) -regler eller retningslinjer for modtagelse og integration af nye elever i klassen?			

Hvor mange af jeres regeltyper er målrettet...	Ingen regler	Én regeltype	To regeltyper	Tre regeltyper	Fire eller flere regeltyper
(27a) -hele skolen?					
(27b) -udelukkende SFO'en?					
(27c) -udelukkende indskolingen?					
(27d) -udelukkende mellemtrinnet?					
(27e) -udelukkende udskolingen?					

Effekt	1	2	3	4	5
(27f) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres regler og retningslinjer i forhold til at fremme trivsel blandt eleverne?					

## Pædagogiske metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring

Benytter skolen særlige pædagogiske metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring, fx...	Ja	Nej
--	----	-----

(28) -læringsstile?

(29) -klasseledelse?

(30) -Læringsmiljø og Pædagogisk analyse (LP-model)?

(31) -Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS)?

(32) -Cooperative Learning?

(33) -anerkendende pædagogik?

(34) -relationspædagogik?

(35) -familieklasser?

Andet	Ja	Nej
-------	----	-----

(36) Benytter skolen andre metoder eller koncepter til fremme af trivsel og læring end nævnt her?

Hvor mange af jeres pædagogiske metoder eller koncepter er målrettet...	Ingen metoder	1-2 metoder	3-4 metoder	5-6 metoder	7 eller flere metoder
---	---------------	-------------	-------------	-------------	-----------------------

(36b) -hele skolen?

(36c) -udelukkende SFO'en?

(36d) -udelukkende indskoling?

(36e) -udelukkende mellemtrinnet?

(36f) -udelukkende udskoling?

Effekt	1	2	3	4	5
--------	---	---	---	---	---

(36g) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres pædagogiske metoder i forhold til elevernes trivsel og læring?

## Akutberedskaber og organisering ved mistrivsel

Har skolen et akutberedskab og en organisering der sikrer, at den enkelte lærer eller pædagog kan få hjælp/støtte til...	Ja	Nej	Vi har noget lignende
(37) -at fortsætte undervisningen eller aktiviteten i klassen, når der opstår forstyrrende uro, større konflikter, sygdom eller tegn på mistrivsel for én eller flere elever (fx et 'pusterum' som eleven kan sendes til)?			
(38) -at håndtere groft drilleri, vold, trusler, chikane, ydmygelser og mobning blandt eleverne?			
(39) -at håndtere ensomhed og social isolation blandt eleverne?			
(40) -at håndtere selvdestruktiv adfærd blandt eleverne (fx 'cutting', spiseforstyrrelser eller misbrug)?			
(41) -at spotte og følge op på fraværs mønstre blandt eleverne?			
(42) -at håndtere sorg og kriser hos eleverne?			

Hvor mange af jeres akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder er målrettet...	Ingen	1-2	3-4	5-6
(42a) -hele skolen?				
(42b) -udelukkende SFO'en?				
(42c) -udelukkende indskolingen?				
(42d) -udelukkende mellemtrinnet?				
(42e) -udelukkende udskolingen?				

Effekt	1	2	3	4	5
(42f) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres akutberedskaber og organisatoriske støttemuligheder i forhold til trivsel og læring?					

Ressourcer	Ja	Nej
(42g) Har skolen afsat ressourcer (fx timer) specifikt til akutberedskaber og organisatoriske støttfunktioner?		

## Skole-hjemsamarbejde

Har skolen...	Ja	Nej
(43) -en praksis for velkomst og integration af nye forældre (fx intromøde, forventningsafstemning)?		
(44) -et særligt trivselssamarbejde med forældre (hjemmet) ud over det normale skole-hjemsamarbejde (dvs. ud over klasseforældremøder og skole-hjemsamtaler)?		

Effekt	1	2	3	4	5
(44b) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du <i>samlet set</i> effekten af jeres skole-hjemsamarbejde, når det handler om at fremme elevernes trivsel?					

## Eksternt samarbejde

Har skolen et trivselssamarbejde med ...	Ja	Nej
(45) -kommunale trivselspersoner (fx ungeteam, antimobbe- eller trivselskorps)?		
(46) -andre skoler?		
(47) -andre institutioner i lokalområdet?		
(48) -SSP?		
(49) -PPR (ud over psykologiske udredninger og specialhenvissende foranstaltninger)?		
(50) -andre (fx eksperter, organisationer, konsulenter)?		

Effekt	1	2	3	4	5
(50a) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvordan vurderer du samlet set effekten af jeres eksterne samarbejde i forhold til at fremme trivsel blandt eleverne?					

## Overordnet om det trivselsfremmende arbejde og dets status på skolen

Har skolen ...	Ja	Nej	Er under udarbejdelse		
(51) -en gældende undervisningsmiljøvurdering, UMV?					
(52) -værdier og retningslinjer for trivselsarbejdet, fx værdiregelsæt?					
(53) -en antimobbestrategi?					
(54) Indgår arbejdet og indsatserne med at fremme elevernes sociale trivsel og modvirke mobning som en del af skolens evalueringsarbejde?			Ja Nej		
(55) På en skala fra 1 - 5 (hvor 5 er bedst) hvor vigtigt mener du, at trivselsarbejdet er for at fremme elevernes læring og udvikling?	1	2	3	4	5

Afsluttende kommentar



## Bilag 3: Interviewguide

Generel interviewguide til semistruktureret interview.

Hvad skal spørgsmålet belyse? Emne, fokus, problemstilling.	Spørgsmål
<p>INDLEDNING: Skolens historie og nuværende situation. Baggrund og motivation for at være skoleleder på denne skole</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortæl lidt om skolen, dens situation/særlige kendetegn og historie.</li> <li>▪ Fortæl også lidt om dig selv, fx hvor længe du har været på skolen, og hvordan det er at arbejde her.</li> </ul>
<p>Trivsel og personalet og metoder: Koblingen af trivsel og læring, herunder organisering af trivsel og læring hos personalet, samarbejdet, særlige kompetencer og pædagogiske koncepter, tilgange, metoder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortæl om jeres trivselstiltag på skolen.</li> <li>▪ Hvorfor disse tiltag?</li> <li>▪ Hvordan gør I konkret?</li> <li>▪ Kræver det noget særligt?</li> <li>▪ Hvordan skaber I et godt samarbejde, motivation og udvikling/forandring?</li> <li>▪ Hvad virker godt?</li> <li>▪ Hvad er svært/hvor kan I blive bedre? Konkret.</li> <li>▪ Hvad er dine/skolens refleksioner om særlige pædagogiske koncepter?</li> </ul>
<p>Trivsel, eleverne og klasseaktiviteter samt skole-hjemsamarbejde: Værdier på skolen, herunder læringssyn og syn på elever og forældre. Roller, positioner og regler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortæl om jeres måde at engagere eleverne på, når I arbejder med elevernes trivsel, læring og et godt undervisningsmiljø.</li> <li>▪ Særlige årgangstiltag, særlige klassetrivselsaktiviteter, særlige miljøer, særlige roller/funktioner, koblinger mellem faglighed og trivselsaktiviteter, brug af regler?</li> <li>▪ Hvad virker godt?</li> <li>▪ Hvad er svært/hvor kan I blive bedre? Konkret.</li> </ul>
<p>Akutberedskaber og mistrivsel og eksternt samarbejde: Skolens udfordringer, herunder mistrivsel og mobning – akutberedskaber samt eksternt samarbejde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvordan håndterer I konflikter, der ikke umiddelbart løses?</li> <li>▪ Mobning?</li> <li>▪ Mistrivsel?</li> <li>▪ Hvordan fungerer samarbejdet med eksterne?</li> <li>▪ Hvad kunne du tænke dig forbedret/forandret? Fortæl.</li> </ul>
<p>Teori – praksis og evaluering: Forholdet mellem krav, administrative opgaver og den pædagogiske kerneopgave</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvordan oplever du betydningen af viden/teori, formulerede værdier, handleplaner, pædagogiske grundlag, evaluering osv. i forhold til, hvordan det bliver anvendt og udbredt i praksis?</li> </ul>
<p>Overordnet om trivsel og afslutning: Undervisningsmiljøet. Afsluttende kommentar – frit slag!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvad er det gode undervisningsmiljø?</li> <li>▪ Hvor vigtigt er trivselsarbejdet på skolen? Hvorfor?</li> </ul>

**dcum.**

**Dansk Center for Undervisningsmiljø**  
*Danish Centre of Educational Environment*  
Blommevej 40 · DK · 8930 Randers NØ  
dcum@dcum.dk · +45 722 654 00  
www.dcum.dk

DCUM er et  
uafhængigt statsligt  
center, der skal medvirke  
til at sikre og udvikle et  
godt undervisningsmiljø  
på uddannelsessteder og  
et godt børnemiljø  
i dagtilbud