KØBENHAVNS PROFESSIONS HØJSKOLE

Styrk de store i boligområderne

Social færdighedsudvikling på tre skoler i Høje- Taastrup Kommune

Afrapportering af forskningsdelen



© 2018
Bo Ertmann
Institut for Pædagoguddannelse
Det samfundsfaglige og Pædagogiske Fakultet
Københavns Professionshøjskole

Indholdsfortegnelse

1 Resume 3

2 Indledning 4

3 Om udviklingsprojektets teoretiske baggrund 6

4 Strukturering af følgeforskningen 8

5 ART uddannelse i udviklingsprojektet 12

6 Implementering i Høje- Taastrup Kommune 16

7 Udvikling i elevernes sociale færdigheder? 28

8 Konklusion og perspektiv 36

9 Anvendt litteratur 42

10 Bilag 46

Bilag 1. Instruks vedrørende administration af SSIS skemaer 46
Bilag 2. Deltagerkredsen i møder om programteori for projektet 47
Bilag 3. Programteori for Styrk de store i boligområderne 48
Bilag 4. Fokus i programteorien 49
Bilag 5. Protokol for implementering og kvalitetssikring af ART 50
Bilag 6. Demografiske nøgletal 57

1 Resume

I udviklingsprojektet er lærere og klubmedarbejdere fra tre skoler og de tre tilhørende fritids- og ungdomsklubber i Høje- Taastrup Kommune uddannet i en kendt metode til at understøtte social færdighedsudvikling hos børn. Hensigten med udviklingsprojektet har været at give lærere og pædagoger på de tre skoler beliggende i ghettoområder fælles redskaber og metoder, som de kan supplere deres faglighed med, og som kan styrke den tværfaglige indsats omkring udsatte børn.

Metoden har sit udgangspunkt i læringspsykologien, hvor aggressiv adfærd ses som en tillært adfærd. Børnene har været igennem et 30 timers gruppetræningsforløb, hvor man har trænet deres sociale færdigheder og deres evne til selvbeherskelse, herunder evnen til at regulere deres følelses og vredesudbrud. Men også arbejdet med at udvikle deres evne til at ræsonnere moralsk og empatisk.

Metodeudviklingsprojektets design er planlagt sammen med forskeren, som efterfølgende har fulgt implementeringen og analyseret udviklingen i projektet, blandt andet gennem test før og efter træningsforløbet. Hvor de fleste internationale forskningsprojekter har fulgt op umiddelbart efter træningsprogrammets afslutning hviler denne undersøgelse på opfølgning efter 1½ år.

Analysen viser, at den femtedel af de analyserede elever som fra starten scorede lavest på sociale færdigheder i testen, over tid udvikler sig i prosocial retning. Samtidig bekræfter læreres og pædagogers iagttagelser, at deres adfærd ændrer sig fra en problemfyldt til en mere prosocial retning. Resultaterne tyder på, at specielt denne gruppe børn vedvarende har haft glæde af den viden og de færdigheder, som de har opnået i forløbet. Derfor vurderes metoden som brugbar og robust til at sikre at børn og unge i udsatte positioner støttes til bedre at kunne indgå i fællesskaber.

2 Indledning

I projekt "Styrk de store i boligområderne" er lærere og klubmedarbejdere fra tre skoler og de tre tilhørende fritids- og ungdomsklubber i Høje- Taastrup Kommune uddannet i ART[1]- metoden til at understøtte social færdighedsudvikling hos børn og unge. Hensigten med udviklingsprojektet har været at give lærere og pædagoger på skolerne fælles redskaber og metoder, som de kan knytte deres faglighed op på, og som kan styrke det tværfaglige samarbejde med udsatte børn.

Som en integreret del af projektet har der fra starten været tilknyttet følgeforskning, som har fulgt implementeringen og fulgt op på udviklingen i projektet. I denne rapport redegøres for de forskningsmæssige erfaringer fra de fem år med udviklingsprojektet.

Rapportens opbygning
Det første kapitel i rapporten handler om baggrunden for udviklingsprojektet. Kapitel 2 handler om den følgeforskning, som har fulgt projektudviklingen. I kapitel 3 redegøres for ART uddannelse af de trænere som er uddannet på de tre deltagende skoler. I kapitel 4 redegøres for de kommunale erfaringer med udviklingsprojektet. I kapitel 5 rejses spørgsmålet om hvorvidt metoden har medvirket til bedre sociale færdigheder hos de elever, som er indgået i projektet og modtaget et halvt års ART træning. I kapitel 6 opsummeres konklusioner og perspektiver fra projektet.

Kontakt omkring forskningsrapporten eller projektet til

Bo Ertmann,
Institut for Pædagoguddannelse,
Det samfundsfaglige og Pædagogiske Fakultet,
Københavns Professionshøjskole,
Humletorvet 3,
1799 København V
+45 41897259
bver@kp.dk
www.kp.dk

[1] I det danske ART netværk har man efter indflydelse fra Norge valgt at fastholde det amerikanske navn for programmet "Aggression Replacement Training", selv om dette ikke synes fuldt dækkende for udviklingen af programmet de senere år.

3 Om udviklingsprojektets teoretiske baggrund

ART er et manualbaseret program, der har til formål at mindske aggressiv adfærd, skabe højere empati og bedre selvværd hos børn og unge i alderen fra 4-20 år (Glick & Gibbs, 2011). Programmet er standardiseret på flere tusinde børn og unge verden over (Nardi et al, 2011).

ART har sit udgangspunkt i læringspsykologien, hvor aggressiv adfærd ses som en tillært adfærd. Dette udgangspunkt kobles i ART programmet med indsigter fra blandt andet social læringsteori og kognitiv psykologisk teoridannelse. Et ART-forløb består af 30 timers gruppetræning, hvor man træner børn og unges sociale færdigheder, deres evne til selvbeherskelse, herunder evnen til at kontrollere vredesudbrud, samt udvikler deltagernes evne til at ræsonnere moralsk og empatisk.

Der er tidligere gennemført flere effektundersøgelser af ART, der blandt andet viser, at børn og unge, der undervises i ART, efterfølgende udviser signifikant mindre aggressiv adfærd og får øgede sociale færdigheder (Langveld et al., 2012; Currie et al., 2012).

I en norsk undersøgelse målte man 112 skolebørns sociale kompetencer og adfærdsmæssige problemer før og efter de deltog i et ART-forløb. Undersøgelsen viste, at ART forløbet havde en positiv effekt både på børnenes sociale kompetencer og adfærdsmæssige problemer. Derudover viste undersøgelsen signifikant effekt på børnenes empati, bedre selvværd og evne til selvbeherskelse efter ART-forløbet. De indtrådte forandringer blev målt gennem brug af forældres og læreres vurdering af skolebørnenes sociale kompetencer vha. SSRS[2] (Langveld et al., 2012).

Et australsk forsøg med brug af ART træning til unge i alderen 18-20 år, der havde begået kriminalitet, viste en signifikant reduktion i de unges selvrapporterede aggressive adfærd og tankegang. Her blev effekten målt via selvrapporteret aggressionsniveau, belyst gennem brug af spørgeskemaer før og efter et ART forløb. Undersøgelsen viste, at deltagernes aggressionsniveau efter ART forløbet kom til at ligge inden for normalområdet. Resultater som endvidere tydede på at være stabile, idet effekten ikke var aftaget to år efter forløbet (Currie et al., 2012).

I en svensk undersøgelse af unge mellem 16 og 19 år, der var anbragt på en ungdomsinstitution med et behandlingssigte, anvendte man registerdata på 57 unge til at måle effekten af ART i behandlingen. Undersøgelsen viste ingen signifikante forbedringer hos unge som gennemgik et ART forløb, sammenlignet med en gruppe som fik den sædvanlige behandling. Ifølge forskerne kan det muligvis skyldes, at man i undersøgelsen anvendte ART metoden på en gruppe unge, der var væsentligt mere belastet end kontrolgruppen, som gennemgik traditionel behandling (Holmqvist et al. 2009).

[2] Social Skills Rating System

Der er i Sverige gennemført et metastudie, der ser på tværs af 16 internationale effektundersøgelser af ART ift. børn og unge over 12 år. Undersøgelsen viser overvejende positive effekter såvel ift. de affektive, adfærdsmæssige og kognitive komponenter, men også i forhold til recidiv til antisocial adfærd (Brännström et al., 2016). To af de inkluderede undersøgelser påviser negativ effekt af ART, men for begge undersøgelser gør det sig gældende, at ART-forløbet ikke er fuldendt. Forfatterne konkluderer, at ART har en positiv effekt i forhold til ændring af antisocial adfærd, men tager forbehold for den metodiske kvalitet i de analyserede undersøgelser, idet forfatterne vurderer nogle af undersøgelserne som problematiske (Brännström et al., 2016).
Forskerne bag den systematiske forskningsoversigt mener ikke, på baggrund af ovenstående betragtninger, at der vil kunne siges noget om effekten af ART, men konkluderer at man ved at se på de enkelte undersøgelser kan påvise overordnede positive resultater af ART (Brännström et al., 2016).

4 Strukturering af følgeforskningen

En ramme for undersøgelse af implementeringen af ART metoden på de tre skoler

I udviklingsprojektet er der i samarbejde med Høje- Taastrup Kommune introduceret en model for projektledelsens og skolernes bidrag til undersøgelse af effekten af programmet, som er inspireret af Virkningsevaluering.

Når man i Virkningsevaluering (Dahler-Larsen, 2004) søger en sammenhængende forståelse af hvordan en indsats via en proces forårsager et resultat, har man nærmet sig kernen i et spørgsmål som er centralt i både forsknings- og evalueringsarbejde, nemlig effektspørgsmålet. Effektspørgsmålet handler om hvorvidt opnåede resultater kan tilskrives den gennemførte indsats. Fælles for al tale om effekter er, at den bygger på en tænkning om et årsags-virkningsforhold eller et kausalforhold.

I virkningsevaluering prøver man at tænke så systematisk som muligt om kausalforhold, hvorfor virkningsevaluering handler om at forstå mere end effekter. En viden om effekter er ikke absolut, og i forskningssammenhænge bliver man mere og mere bevidst om at der ikke kan opnås en 100 procent sikker viden på dette område (Dahler-Larsen, 2003, p. 106). Men også en erkendelse af, at det kan være ganske gavnligt for en organisation at tematisere hvorvidt konkrete aktiviteter faktisk medfører de tilsigtede effekter.

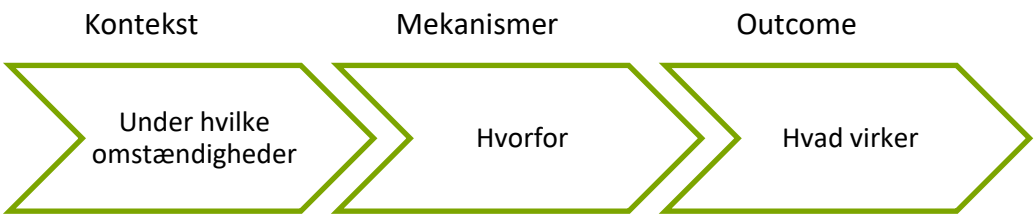
Brug af programteori

I Virkningsevaluering opererer man med en *programteori*, som er en eksplicit teoretisk model for, hvordan en intervention eller et program antages at kunne bidrage til konkrete resultater og tilsigtede effekter.

Programteorien indeholder to elementer (1) *en forandringsteori* – som handler om antagelser om de centrale processer igennem hvilke forandring finder sted på individniveau, gruppeniveau eller samfundsmæssigt niveau[3], men også (2) e*n handlingsteori*, som forklarer hvordan interventioner eller programmer er konstrueret med henblik på at skabe forandring.

Virkningsevaluering

Kernespørgsmålet i Virkningsevaluering bliver derfor hvad der forventes at virke for hvem, og under hvilke omstændigheder?



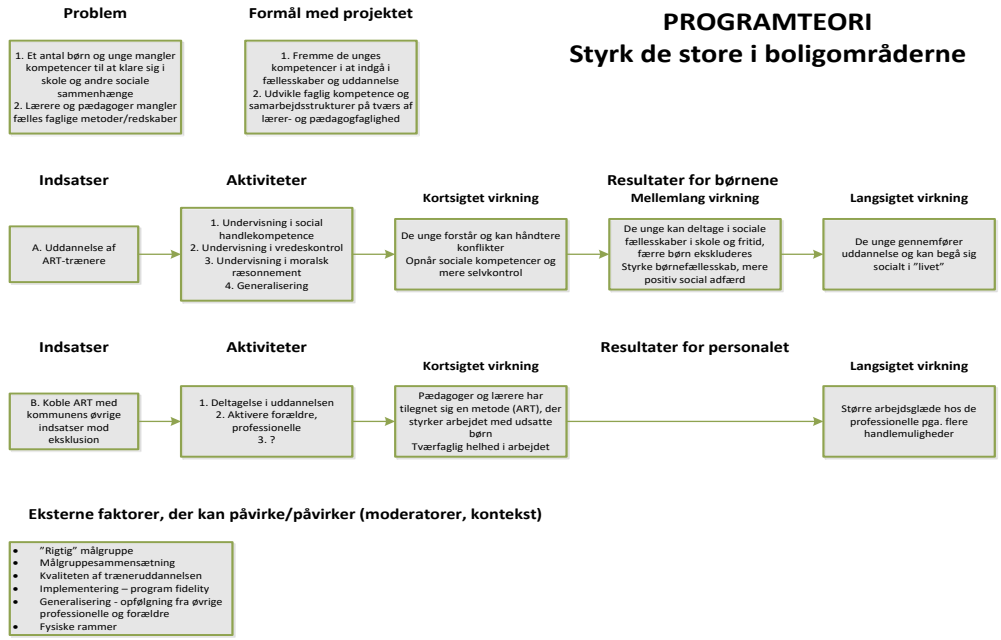
Figur 1: Fokus i virkningsevaluering

[3] Forskningsbaseret teori såvel som underforstået og uudtalt forståelse af hvordan ting virker

Opstilling af programteori for projektet

Inden opstarten af udviklingsprojektet har forskeren sammen med projektledelsen og de deltagende skoler opstillet en programteori for hvordan implementeringen af ART programmet på de tre skoler og fritids- og ungdomsklubber forventes at forløbe i projektperioden. Hermed er projektorganisationen også blevet zoomet ind på centrale opmærksomhedspunkter i implementeringen, samt centrale dimensioner som projektledelsen i de årligt tilbagevendende interne evalueringer af fremdriften i projektet, har skulle følge op på.

Programteori opstillet før projektstart efter dialog med repræsentanter fra de tre skoler



Figur 2: Oversigt over programteori for projekt Styrk de store i boligområderne[4]

Centrale elementer fra programteorien for "Styrk de store i boligområderne"

Problem	Et antal børn og unge mangler kompetencer til at klare sig i skole og andre sociale sammenhænge. Lærere og pædagoger mangler fælles faglig metoder/ redskaber
Formål med projektet	Fremme de unges kompetencer til at indgå i fællesskaber og uddannelse Udvikle faglig kompetence og samarbejdsstrukturer på tværs af lærer og pædagogfaglighed
Er der eksterne faktorer som kan formodes at ville påvirke forløbet (moderatorer, forhold i kontekst)	· "Rigtig" målgruppe? · Målgruppesammensætning? · Kvaliteten af træneruddannelsen? · Implementering – program- fidelitet? · Generalisering – opfølgning fra øvrige professionelle og forældre? · Fysiske og organisatoriske rammers betydning?

[4] Detaljeret oversigt over programteorien findes gengivet i bilag 3

Hvad skal der til for at et evidensbaseret program virker?
Tidligere forskning har vist at styrken af evidensbaserede programmer i høj grad hænger sammen med kvaliteten af implementeringsforløbet i organisationen. Først i det øjeblik et program er velimplementeret, kan man forvente en effekt. Implementering sker ikke bare fra den ene dag til den anden, men må forstås som en langvarig og bevidst proces, der strækker sig fra det øjeblik, hvor idéen om at bringe systematisk kompetenceudvikling i spil på udsatte skoler omsættes i praksis, til programmet er bæredygtigt og fuldt integreret på skolerne og i fritids- og ungdomsklubberne. Erfaringsmæssigt kan dette tage to til fire år (Fixsen et al. 2005).

For at vurdere kvaliteten i implementeringen og programudførslen af ART programmet tages udgangspunkt i en implementeringsmodel, der er relateret til de enkelte stadier i implementeringsprocesser (Fixsen et al. 2005)[5].

Evalueringsforskning viser, at effektive behandlingsprogrammer er kendetegnet ved høj programintegritet. Høj programintegritet fremmes af, at programmet implementeres i overensstemmelse med den pågældende organisations eller institutions ønsker, ressourcer og reelle behov. Af andre faktorer som har vist sig at øge programintegriteten, refereres ofte til gode programmanualer, et solidt teoretisk grundlag for programmet, trænernes og programansvarliges kompetencer, de involveredes engagement og opbakning, praktisk tilrettelæggelse og konkrete procedurer, vejledning og implementeringsstøtte, systematisk opfølgning og evaluering (Fixen et al. 2005).

I følge manualen til ART (Glick et al., 2011) er der særligt to forhold som skaberne af programmet selv mener er centrale for at opnå positive resultater med ART. Dels at forløbet tilrettelægges i overensstemmelse med manualens anvisninger, men også at trænerne har gennemgået en grundig uddannelse i ART (Glick et al., 2011)[6]

Mange implementeringsundersøgelser har vist, at udviklingen i de enkelte faser eller stadier i implementeringsprocessen på forskellig vis kan få afgørende betydning for udfaldet af det samlede forløb. For at undgå klassiske faldgruber som utilstrækkelig koordination, manglende støtte fra de involverede eller udvanding af metoden, er det derfor vigtigt, at der tages højde for hele implementeringsprocessen med alle dens stadier. Ikke mindst er det afgørende, at implementeringen og afprøvningen af programmet sikres gennem kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner.

I forbindelse med ART træning i et tidligere pædagogisk projekt, som forfatteren var projektleder på blev følgende dimensioner af et

[5] Se nærmere i bilag 5: Notat om implementering og kvalitetssikring af ART udarbejdet til MultifunC institutionerne, som bl.a. har dannet udgangspunkt for den metodiske tilgang i "Styrk de store i boligområderne".
[6] Desuden noteres, at der har vist sig positiv effekt af ART i forsøg, hvor familien til barnet eller den unge tilbydes et ART-forløb sideløbende med barnet, så der i højere grad kan arbejdes med metoderne i hjemmet

implementeringsforløb vægtet som afgørende for vellykket implementeringen af ART -programmet[7]:

- Metoderne skal rettes mod det enkelte barns problemområder og risikofaktorer
- Metoderne skal være baseret på et videnbaseret grundlag og tilpasses målgruppen
- Programmet skal implementeres korrekt
- Programmets effekt skal dokumenteres

(Fiksen et al., 2005)

[7] Et konsortium med bestående af UCC, VIA UCC og UCC Syddanmark har tidligere varetaget oplæring af det pædagogiske personale på MultifunC institutionerne i metoderne ART, MI og No Power No Lose, samt den efterfølgende implementeringsstøtte på institutionerne, med forfatteren som projektleder.

5 ART uddannelse i udviklingsprojektet

Udviklingsprojektets opstart
Efter 1½ års projektplanlægning begyndte ART uddannelsen af lærere og pædagoger i Høje- Taastrup kommune i 2013, på tre skoler og på skolernes tilknyttede fritids- og ungdomsklubber. Fælles for de tre skoler, er at de alle er placeret i så kaldte ghettoområder[8]. Der er tale om Selsmoseskolen, Gadehaveskolen og Charlotteskolen og de fritids- og ungdomsklubber der er knyttet til skolerne.
Skolerne og fritids- og ungdomsklubberne havde valgt i alt ti medarbejdere fra hvert skoledistrikt til træneruddannelsen, vekslende mellem lærere og pædagoger. Formålet med at vælge både lærere og pædagoger til uddannelsen var at styrke mulighederne for tværfagligt samarbejde mellem skoler og fritids-

> Jeg synes at det har været spændende at få lov at være med. At vi næsten har været de første skoler som har kørt ART. Fordi det spiller ud fra nogle helt andre parametre end det gør på opholdssteder og lignende steder, hvor der hele tiden er nogen omkring børnene. Jeg mener vi har været møghamrende privilegerede, fordi det har været både skole og klub som har været engageret i det. Det har skabt en helhed i deres hverdag, hvor de fra klokken 8 om morgenen til kl 22 om aftenen har haft mulighed for at blive konfronteret med nogle voksne, som faktisk kender de samme værktøjer som dem
>
> Klubpædagog på evalueringsmøde

og ungdomsklubber.
I august 2013 begyndte uddannelsen af ART trænere på Gadehaveskolen, i september 2013 på Selsmoseskolen, og i oktober 2013 begyndte medarbejdere fra Charlotteskolen på uddannelsen til ART træner. I januar 2014 var alle 30 medarbejdere uddannet og certificeret som ART trænere, og udviklingsprojektet kunne igangsættes.

Uddannelsen som ART træner
Uddannelsen til ART træner er bygget op i tre moduler og veksler mellem teori og praksistræning. Der undervises i tre moduler over et halvt år. Mellem modulerne skal deltagerne træne komponenterne - social færdighed, følelsesregulering og moralsk ræsonnement. Uddannelsen afsluttes med en prøve.

På alle tre skoler skulle ART trænerne vælge en ART ansvarlig, som skulle være det kordinerende led mellem skolen, følgeforskningen og den kommunale projektledelse. Efter endt uddannelse skulle skolerne hver især forberede og udarbejde en konkret implementeringsplan for skolen. Formålet med implementeringsplanen var at sikre at ART metoden blev implementeret efter standardmetoden, og ART trænerne forblev tro over for principperne i metoden.

[8] Tåstrupgård, Charlotteager og Gadehavegård er alle med på regeringens sk. ghettoliste

Implementeringsplan for ART metoden
Fra februar 2014 og i perioden indtil opstarten af træningsforløb med børnene i september 2014 blev der udarbejdet en køreplan for ansvarsfordelingen mellem ART mastertræneren, trænerne på skolerne og projektledelsen. Skolerne skulle indpasse ART træningen i lærernes og pædagogernes undervisningsskema med i alt 30 træningstimer. I skemaet skulle der afsættes tre træningstimer om ugen af en times varighed i de fire år udviklingsprojektet var berammet til at løbe over. Planen var, at der skulle gennemføres to ART træningsforløb pr. skoleår, et i efteråret og et i foråret.

Udvælgelse af børn
Næste skridt i implementeringen var at udvælge de børn der skulle deltage i ART træningen. Sammen med forskeren valgte Høje- Taastrup Kommune at det var børn i 6. og 7. klasse der skulle deltage, således at det var muligt at følge op på den samme gruppe børn 1½ år efter træningsforløbet var afsluttet. På hver skole blev der valgt 8 børn til at deltage i ART træningen tre gange om ugen i ti uger. På et skoleår skulle 16 børn fra hver skole således gennemføre ART træningen. I alt betød det at der skulle deltage 48 børn i ART træningen på et skoleår, på alle tre skoler[9].

Forældremøder
Når skolerne havde udvalgt de børn der skulle deltage i ART træningen skulle børnenes forældre informeres om deres barns deltagelse i ART træningen. Kommunen valgte at forældrene skulle have et forældrebrev. I brevet blev der redegjort for ART programmets metoder, og hvilket udbytte børnene kunne forvente at opnå gennem deltagelse. Der blev gennemført opfølgende forældremøder på skolerne ca. to uger før børnene skulle begynde på ART træningen. På forældremøderne deltog de lærere og pædagoger der skulle gennemføre ART træningen. I de senere år blev der ofte også inviteret børn der tidligere havde gennemgået et ART forløb med, sammen med repræsentanter for skolens ledelse og mastertræneren[10].

Nogle forældre havde behov for at der deltog tolke, idet de ikke beherskede det danske sprog. Tolkene skulle oversætte introduktionen til deres sprog. Enkelte af de ART trænere der var uddannet på skolerne havde tyrkisk og iransk baggrund.

På disse møder var det mastertrænerens opgave at introducere ART metoden mere overordnet, og orientere om hvilket udbytte børnene kunne forventes at opnå ved at deltage i ART træningen. Mens det var lærerne og pædagogernes opgave at redegøre for selve træningen, og hvordan træningen blev skemalagt så børnene ikke mistede den obligatoriske undervisning[11].

ART-rummet

[9] Senere i projektforløbet udvide nogle af skolerne af egen drift aktiviteten til andre klassetrin, men fastholdt de aftalte børn i 6. klasse som kerneopgave i udviklingsprojektet.
[10] Mastertræneren er uddannet på masterniveau ved Rogaland Høgskole i Norge og varetog herefter oplæring af personalet på MultifunC institutionerne i ART. Efterfølgende har han uddannet ART trænere i en lang række danske kommuner, blandt andet som gennemgående underviser i Børnekataloget, der administreres af Socialstyrelsen.
[11] I langt de fleste tilfælde blev ART rent teknisk gennemført i de understøttende undervisnings og aktivitetstimer.

Der skulle findes et fast ART rum på skolen, hvor ART-træningen skulle foregå. Krav til rummet var at stedet var uforstyrret, og med plads til otte børn/unge samt to trænere. Der skulle kunne være ART-plakater på væggene, en flipover med ark til at skrive på, skriveredskaber og mulighed for at vise film. Stole der kunne placeres i en halvcirkel, men ingen borde. Der skulle være et skab, der kunne aflåses, med plads til diverse materialer. Hvis rummet skulle bruges af andre, var det for børnene eller ART-trænerne vigtigt at rummet var til deres rådighed og genkendeligt, som faste ART ramme rundt om træningen.

Bred orientering af medarbejdere om skolen/klubbens ART-arbejde
På hver skole skulle de uddannede ART trænere også forberede en fælles introduktion om ART metoden for de øvrige kollegaer. Det var vigtigt at medarbejderne på skolen og i fritids- og ungdomsklubberne alle havde indsigt i hvad ART-træningen gik ud på, og hvordan de øvrige medarbejdere på skolen og fritids- og ungdomsklubberne kunne understøtte børnene i ART færdigheder, også uden for i ART-træningen. Skolens medarbejdere skulle også informeres om hvilke børn der skulle deltage i til ART-træningen, hvem der kunne indstille børn til forløbene, og hvem på skolen der endeligt besluttede gruppesammensætningen. Endelig skulle det aftales hvordan kommunikationen mellem elevernes daglige lærere og ART-trænere skule foregå. ART-trænerne skulle arbejde som trænerpar, med en hovedtræner og en hjælpetræner til hver session.

Skemalægning af ART-træningen
De børn der blev valgt til ART-træningen, skulle igennem et ti ugers ART træningsforløb, hvor der blev trænet tre dage om ugen. Fx om mandagen i social færdighedstræning, om onsdagen – følelsesregulering og fredag – moralsk ræsonnement. Hver ART-træningssession varede som en lektion – ca. 45 minutter, men man kunne godt overskride tiden.

Træningen skulle fordeles ligeligt mellem hovedtræner og hjælpetræner, hvilket blev aftalt lokalt. ART skulle primært afvikles i børnenes skoletid. Derfor var det oftest hensigtsmæssigt at skemalægge ART-træningen midt på dagen med behørig hensyntagen til medarbejdernes øvrige arbejdstid og børnenes motivation.

Når et ART-forløb var slut efter ti ugers træning, evaluerede ART-trænerne individuelt med børnene om deres sociale færdigheder.

Interne møder for ART-trænerne
ART-trænerne mødtes jævnligt – i snit hver anden måned for at orientere, inspirere og koordinere omkring ART-forløbene. På disse møder var det planlagt at ledelsen på skolen også deltog, for at sikre at de derved blev holdt orienteret.

Kompensation for merarbejde ved projektdeltagelse
Det var et bærende princip i udviklingsprojektet at lærere og pædagoger blev kompenseret for det merarbejde der var forbundet med at implementere metoden.

Generelt var der for ART trænerne afsat tid til at de kunne varetage:

- Vedligeholdelse af ART-rum
- Møder med klasse-teams med henblik på indsupplering af børn
- Tid til fællesforberedelse og information på tværs
- Tid til at tale med forældre
- Tolkebistand og oversættelsesopgaver
- Evaluering sammen med børnene efter endt ART-forløb

Program- og implementeringsmanual
Skolerne og fritids- og ungdomsklubberne udarbejdede lokalt en program- og implementeringsmanual, med overblik over

- Evaluering af timerne
- Planer for afvigelser ved sygdom eller andre uforudsete hændelser.
- Information til forældrene og personalet
- Intern og ekstern vejledning
- Hvordan og hvem indstiller børn til ART med fokus på bæredygtighed af gruppen
- Tilbagemelding til forskergruppe og projektledelse
- Vejledningen til den øvrige personalegruppe i at støtte børnene i deres prosociale adfærd, som resultat af ART-træningen

Implementeringsforberedelserne var på alle skolerne klaret inden sommerferien 2015, så træningen af børnene vha. ART metoden kunne begynde i september 2015.

Implementeringsstøtte
Samarbejdet mellem de tre skoler, kommunen og mastertræneren forsatte i form af implementeringsstøtte helt frem til projektets ophør i 2018, i form af månedlige supervisionsforløb a 4 timer. I de fire år udviklingsprojektet forløb blev strukturen på disse forberedelsesmøder fastholdt, for at sikre kvalificeringen af ART metoden. Projektet forsatte således i fuld drift indtil slutningen af projektperioden i sommeren 2018.

> Jeg syntes det kørte så rigidt. I starten da Jens (mastertræneren) …… hold kæft hvor jeg opfattede det langhåret. Hver gang fastholdt han at man skal hilse og man skal …. Men det giver jo mening - det giver så meget mening, og det giver også mening for børnene. Det hele kører og vi afviger aldrig. Vi bliver aldrig færdig med procedurerne. Og nogle gange sidder de og joker med det. De store børn synes jo egentlig nok at det er komisk, men de er også trygge ved det
>
> ART-Lærer

Ved afslutningen af udviklingsprojektet blev der på projektledelsens initiativ gennemført en mundtlig evaluering af forløbet med deltagere fra alle tre skoler og fritids- og ungdomsklubber, med henblik på afrapportering til ministeriet. I evalueringen deltog desuden den projektansvarlige fra skoleforvaltningen, mastertræneren og en repræsentant fra følgeforskningen.

6 Implementering i Høje- Taastrup Kommune

Da der i projektdesignet var lagt op til brug af principperne fra Virkningsevaluering og den dertil knyttede programteori skal der i dette afsnit lægges vægt på den løbende selvevaluering som projektorganisationen og de deltagende skoler tilførte projektet, bl.a. gennem systematisk årlig dokumentation og rapportering.

Det kommunale formål med projektet
I ansøgningen til Ghettopuljen fremgik det, at kommunens

> Formål med projektet er at børn og unge i udsatte positioner skal få støtte til bedre at kunne indgå i fællesskaber og i lokalområdet, i skolen og klubben på en måde, der fremmer deres uddannelsesmuligheder og sociale kompetencer til brug i livet i almindelighed".
>
> Kommunens projektansøgning til Ghettopuljen, p. 3

Her ud over fremgik det af ansøgningen, at projektet som sit andet hovedformål sigtede på at opbygge faglige kompetencer hos lærere og pædagoger, som sammen med samarbejdsstrukturer på tværs af skole og klub systematisk skulle identificere, og sætter ind over for områder, hvor børn og unge står uden for fællesskaber

I et langsigtet perspektiv forventede kommunen at projekt kunne bidrage til

> - Bedre sociale kompetencer og udvikling blandt børnene – i skole, fritid og hjemme
> - Større fagligt udbytte af undervisningen
> - Mindre frafald på ungdomsuddannelserne (og hermed større grad af mulighed for selvforsørgelse).
> - Større selvindsigt og få strategier til at kunne mestre livet bedre.
>
> Kommunens ansøgning til Ghettopuljen, p. 3

Kommunens konkretisering af formålet

1. At udsatte børn/unge får støtte til bedre at kunne indgå i fællesskabet og i lokalområdet, i skolen og klubben på en måde, der fremmer deres uddannelsesmuligheder og sociale kompetencer til brug i livet i almindelighed.
2. At opbygge faglige kompetencer hos lærere og pædagoger og samarbejdsstrukturer på tværs af skole og klub, som systematisk identificerer, sætter ind overfor og følger op på problemstillinger, der opstår, når børn og unge havner uden for fællesskabet.
3. I et langsigtet perspektiv skal projektet bidrage til:
   - Bedre sociale kompetencer og udvikling blandt børnene – i skole, fritid og hjemme
   - Større fagligt udbytte af undervisningen
   - Mindre frafald på ungdomsuddannelserne (og hermed større grad af mulighed for selvforsørgelse).
   - Større selvindsigt og få strategier til at kunne mestre livet bedre.

Kommunens projektansøgning til Ghettopuljen

Udviklingsprojektet
Udviklingsprojektet har været støttet af en bevilling på 4.699.920 fra den sk. ghettopulje som administreres af Ministeriet for By, Bolig og Landdistrikter

Projektet er forløbet i perioden fra 1. oktober 2013 til december 2018, og har inddraget børn, familier og lærere / pædagoger fra tre lokale skoler (Charlotteskolen, Gadehaveskolen og Selsmoseskolen). Lærere og klubpædagoger fra de tre skoler er uddannet og eksamineret i brugen af ART metoden af en mastertræner fra ART Danmark. Fra skoleåret 2014/2015 er de uddannede trænere gået i gang med at bruge metoden på de tre skoler

Selve den forskningsmæssige afprøvning af effekten af ART programmet ved hjælp af SSIS er påbegyndt i 2015, med nulpunktsanalyse inden de første elever gennemgik ART forløb på skolerne. Forskningen er afsluttet med udgange af 2018[12], blandt andet med opfølgende undersøgelse med samme instrument.

Lærere og pædagoger er blevet bedt om selv at sammensætte grupper af elever på otte til et ART hold. Efter aftale er der i grupperne indsuppleret børn hvor lærere og pædagoger har fundet et træningsforløb af sociale færdigheder oplagt. En anden gruppe børn har deltaget i ART forløbet samtidig, for at sikre en funktionel tilstrækkelig bredde i ART gruppen, og for at undgå stigmatisering af de børn som blev udpeget til ART forløb. På forældremøder har der været vist interesse for deltagelse i ART forløbet, og de forældre hvis børn ikke har fået mulighed for at deltage i første omgang er stillet i udsigt at kunne få ART træning på et senere tidspunkt.

Projektets målgruppe:
Projektets målgruppe har været børn og unge fra 6.-9. klasse på Charlotteskolen, Selsmoseskolen og Gadehaveskolen i Høje- Taastrup Kommune. I aldersgruppen er der ca. 600 børn og unge. Blandt disse har lærere

[12] Projektet var oprindeligt planlagt med udløb i 2017, men store forsinkelser med at etablere ART grupper på nogle af skolerne har udsat projektafslutningen til 2018.

og pædagoger udvalgt ca. 60-80 elever til udviklingsprojektet hvert år, som efterfølgende har gennemført et kursusforløb med ART metoden[13].

Antal børn i ART forløb

Projektår 1	Uddannelse af trænere
Projektår 2	60 elever har gennemgået ART forløb
Projektår 3	64 elever har gennemgået ART forløb
Projektår 4	64 elever har gennemgået ART forløb
Hele projektperioden	184 elever har gennemført ART forløb

Centrale aktiviteter i projektet
Der er i projektperioden uddannet 28 ART-trænere fordelt på alle tre skoledistrikter.

Selsmose /Taastrupgård	Gadehaveområdet	Charlottegårdsområdet
4 lærere 6 pædagoger	3 lærere 3 pædagoger	4 lærere 6 pædagoger

Ud over trænere på skolen har en skolekonsulent og en kommunal Børne- og ungekonsulent gennemført ART- uddannelsen, men har ikke praktiseret ART på skolerne.
Efterfølgende er der gennemført orienterende forældremøder på alle tre skoler, i forbindelse med at forældrene skulle give samtykke til, at børnene måtte deltage i projektet og forskningen.

I løbet af det andet projektår, har der været gennemført 10 ART- forløb. Her har det vist sig at det er vanskeligt at få forældrene til at deltage i forældremøder om ART – især på Charlotteskolen, men også på Gadehaveskolen[14]. Af samme grund har det også været vanskeligt at få forældrene til at udfylde spørgeskemaerne. ART- trænerne og mastertræneren har brugt meget tid og energi på at få uddelt og indhentet før- efter målingerne. I et forsøg på at få flere og bedre udfyldte SSIS- skemaer blev det undervejs i projektet besluttet at det var den kommunale projektleder som indsamlede skemaer fra de tre områder og videresendte dem til forskeren, da skolerne ikke fik gjort dette. Hermed blev muligheden for at rykke skolerne for skemaer forbedret.

[13] Fra forskerside blev der i designet af projektet anbefalet at man sammensatte gruppen med stor spredning. Dels fordi tidligere undersøgelser viser at dette har den optimale effekt på gruppens indlæring, men også for at undgå stigmatisering af de enkelte elever som deltager i ART forløbet.
[14] På Selsmoseskolen i Taastrupgård er der åbenbart en anden tradition for, at forældre kommer, når de bliver indkaldt til forældremøder.

Spm: Er det en forkert målgruppe vi har valgt? Er det for tunge børn?
Nej jeg tror ikke som sådan at det er børnene som er for tunge
Spm: Er det for tungt belastede familier?
Ja, til den type spørgeskemaer. Det er mest det. Det kommer til at halte noget. Indholdet i det er jo relevant, men jeg tænker at man skal sammenligne det med anden kommunikation som vi har med forældrene. Vi kæmper jo bare med at de skal gå ind og se nogle beskeder på Forældreintra. I fire år har vi jo kæmpet med at de bare får oprettet den kode og får brugt den. At de indimellem skal gå ind der. Og det skal så sidestilles med de der megastore spørgeskemaer. Så kan I jo godt regne ud, at når vi i dagligdagen har svært ved at få dem ind og skrive en lille sætning om at mit barn er sygt. Altså kan I jo godt se at det er voldsomt det I kommer og beder dem om

Lærer som har lagt børn til ART forløb

Undervejs har der derfor været lavet meget forarbejde for at få forældrene til at komme til møderne og der sikre, at der har været tilstrækkeligt hjælp fra ART trænere, konsulenter m.m. så forældre, som har svært ved at læse og skrive, har kunnet få hjælp til at udfylde de mange spørgsmål[15], efter de på mødet er blevet orienteret om ART forløbet og hvad der skulle ske med deres børn, og hvad de kunne gøre for at hjælpe børnene i deres ART- træning.

I fjerde projekt år kom der én forældre ud af alle indkaldte til det indledende orienterende forældremøde på en af skolerne. På en anden af skolerne kom der en del forældre fra årgangen til forældremødet, men ingen af de forældre, hvis børn skulle deltage i ART forløbet mødte op. På det samme møde udfyldte ART lærere og pædagoger skemaerne med dem der kom. Men erfaringerne herfra var, at det for målgruppen af forældre var nogle meget svære spørgsmål at forstå rent sprogligt og indholdsmæssigt. Både ledere, konsulent, AKT, forsker og klasselærere var til stede og havde gjort et stort forarbejde, men det gav ikke det ønskede resultat i form af stort fremmøde til forældremøderne.

Så der har været god respons på at vi jo faktisk kører intensivt med deres børn……
Jeg har oplevet en særlig fin respons fra nogle af de forældre som har kunnet mærke en positiv udvikling med deres børn, som virkelig rykker ad "Pommern" til. Og så har vi jo kunnet mærke efterfølgende, at der både er børn og forældre som har undret sig over at alle børn ikke har været med i forløbet. Jeg har været nede og præsenteret ART på et skolebestyrelsesmøde hvor de bestemt kan se meningen med ART og hvordan vi arbejder med det.

Klubpædagog

[15] Der er fx knap 80 spørgsmål i spørgeskemaet til forældrene

Styring og koordinering
Ved opstart af projektet blev der afholdt et koordineringsmøde med lederne på alle tre skoler. Efterfølgende er der afholdt yderligere et koordineringsmøde på Charlotteskolen, fordi der havde været flere lederskift på skolen i løbet af året.

> 1. Nu har Gadehave i løbet af de her fire år, jo nærmest fået nye ledere hver gang man har skullet starte nye hold op. Og det er hver gang den sidste nye som har fået dette ART, og så starter de meget naturligt med hvad er nu det her ART? Og det bliver de så informeret om, og så fiser det sådan ud. Og "bing" så er der kommet en ny leder. Og så er det din opgave. Det havde været rart om det havde været den samme leder som havde fulgt det igennem alle år. Og det er jo ikke nogens skyld, men vi har haft rigtig mange ART ansvarlige.
>
> 2. ART-Lærer

Der har været afholdt styregruppemøder for hele projektet to gange om året i løbet af projektperioden, hvor fremdriften både i projektet og følgeforskningen er drøftet.

I løbet af projektperioden har der desuden været afholdt et fælles opstarts- og erfaringsdelingsmøde for alle ART-trænere i januar 2015, med henblik på opstart med ART grupper og igangsættelse af spørgeskemaer til børn, forældre og lærer/ pædagog.

Den kommunale projektleder tilrettelagde og deltog i alle styregruppemøder og fællesmøder, samt i de fleste koordineringsmøder i områderne. Desuden har den kommunale projektleder undervejs kommunikeret på kryds og tværs mellem ledere, ART-trænere, forsker og underviser, kommunale økonomimedarbejdere i boligområderne og den centrale skoleforvaltning.

Den kommunale projektleder har desuden kommunikeret og samarbejdet med andre konsulenter i kommunens administration, med henblik på at koble projektet til kommunens øvrige tiltag på det pædagogiske og boligsociale område. I efteråret 2015 blev der afholdt orienteringsmøder med psykologer og socialrådgiver med praksis på de tre skoler, med henblik på at sikre deres medspil til projektet.

Det informationsmateriale om ART (fx forældrebrev, manual, slides fra undervisning), som blev udarbejdet i første projektår, er i projektperioden løbende brugt til information af nye parter i projektet.

I det sidste projektår blev der gennemført et fælles statusmøde for alle ART trænerne, mastertræneren, forsker og klubledere i juni 2017.

De kommunale aktørers oplevelse af udviklingsprojektets udvikling
I projektets første år var den grundlæggende aktivitet uddannelse af ART-trænere, i hvert af de tre boligområder. De uddannede trænere var fra start ambitiøse og optimistiske i forhold til at skulle i gang med at gøre en forskel for børn og unge i deres lokalområde.

I andet projektår blev der er skabt sikkerhed hos ART- trænerne i brugen og tilpasningen af metoden. De opnåede erfaring i organisering af ART- forløbene – fx måden at udvælge børn, samarbejde med klasselærerne og andre lærere på skolen, organisering af forældremøder m.m.

> De får et forhold til os voksne. Vi styrede ART forløbet og når vi mødte dem på gangen, så havde vi en eller anden speciel status i kraft af at vi var ART lærere. Og så den her ART regel med at det vi siger, det bliver herinde. Det kunne de rigtig godt lide. I starten troede de ikke helt på at vi kunne overholde det. De troede heller ikke at deres klassekammerater kunne overholde det, men det må man sige. Der var ikke nogen der blev drillet med noget af det de havde sagt inde i lokalet. Og de opdagede jo også at Preben og jeg jo også var loyale over for dem…….De kunne godt lide det der med at vi har tavshedspligt. Der kom de nok til at føle at vi havde noget som gruppe. De følte sig måske lidt særlige, også i forhold til deres klassekammerater, som var nysgerrige. Men de fik ikke noget at vide. Intet- vi har tavshedspligt!
>
> ART-lærer

Der blev gennemført ti ART forløb på de tre skoler. Bemandingssituationen på projektet blev stabiliseret, så der både var pædagoger og lærere i alle distrikter, som havde gennemført træningsforløbet. Den ustabile bemandingssituation på en af skolerne ved udgangen af første projektår blev håndteret, idet en pædagog fra klubben blev uddannet som træner i løbet af året og blev inddraget i ART- træningen på skolen. Efterfølgende blev endnu to klubmedarbejdere fra skolen uddannet i det tredje projekt år

I det tredje projektår oplevede man på Selsmoseskolen at eleverne reagerede godt på ART træningen og var modtagelige for ART undervisningen. Længden af ART forløbet på 10 uger oplevede man på dog på skolen som for lang tid. Det var svært at fastholde elevernes interesse i alle 10 uger. ART trænerne kunne ikke se en direkte adfærdsændring efter en ART session eller forløb, men oplevede, at der var gode refleksioner undervejs i ART forløbet. De oplevede dog ikke at læringen fra ART forløbet altid blev overført til klassen.

> Nogen rykker sig meget og nogen rykker ikke ret meget. Noget af det kommer vel på langt sigt. Som da vi sad en aften til forældremøde hvor vi skulle have udfyldt alle papirerne, men der kun kom én forælder. Der sad nogle børn fra et tidligere hold, der var blandt andet en pige – jeg kan ikke huske den præcise formulering - men der var en pige, som tidligere har været noget udfordret, som sagde at næsten alle i vores klasse har været igennem ART, og det har betydet så meget for vores klasse. De opfatter det selv - de kan mærke at der er sket noget.
>
> ART-Lærer

På specielt en af skolerne oplevede man at det var et problem, at kun nogle af eleverne blev udvalgt til ART- forløb i stedet for at alle elever i klassen, på skift. Det gav anledning til utilfredshed hos de andre elever, at nogle elever blev udtaget til forløb og tilsyneladende blev behandlet privilegeret. Det skabte

splitting i fællesskabet, hvor det var svært for læreren at skulle undervise "restgruppen" i de ti uger ART forløb. Det pressede lærerne i forhold til kerneopgaven, tests, ture osv., at de manglede otte elever i ti uger i stræk.

> Det kunne dreje sig om en elev der var aggressiv, som var efter nogle andre i klassen. Jeg kan huske at vi havde eksempler på at nogle af de her ofre var med i ART på holdet, og det her med at konfrontere det skete jo nogle gange. Konfrontere den der ofte er efter nogle af de andre. På den her måde at der var altså taletid og der var mulighed for at få snakket nogle ting igennem. Det har jeg tænkt over var noget af det gode ved projektet. At de netop blev konfronteret med hinanden. Det tror jeg også har været med til at gøre en forskel i nogle af vores klasser. Det var en lidt speciel situation for os at være i, fordi vi kunne jo se hvordan de kunne… Alt det her panser som nogle af de elever havde, kunne godt sådan stille og roligt drysse af. Det var egentlig det som var spændende mange gange - at se at man altså godt kunne åbne øjnene på nogen af de her barske fyre eller piger. De får et forhold til os voksne.
>
> ART- Lærer

Der var desuden en udfordring med at inddrage klassens øvrige lærere. Der var ikke tid til at mødes med og koordinere med klassens lærere, så de fik aldrig den samme viden eller ejerskab over forløbet.

Nogle af ART trænerne tænkte, at der måske på sigt ville være udsigt til større succes med børn fra de yngre klasser, fx 4. klasse frem for de ældre elever. Altså en tidligere indsats. Det besluttede man at afprøve på Selsmoseskolen i det fjerde projektår.

På Gadehaveskolen oplevede de, at eleverne i ART lokalet vidste præcis hvad der var rigtigt og forkert, og aktivt deltog i ART forløbet. Enkelte elever var efterfølgende i stand til at styre deres vrede, og benytte deres "dæmpere"[16] med et godt resultat. På skolen oplevede man således, at vredeskontrollen var den del at træningen, som gav mest synlige resultat. Nogle af elever fik færre konflikter og nogle nemmere ved at sige pyt til konflikter.

ART trænerne på Gadehaveskolen oplevede at mange af eleverne havde styr på moralsk ræsonnement allerede inden de kom i ART. De vidste hvad der var rigtigt og forkert, men brugte det ikke i klassen, men kun i ART rummet.

På Charlotteskolen var de fleste elever glade for at have været i ART og brugte redskaberne, mest vredeskontrollen. Dog var det svært at følge op på og holde fast i de tillærte redskaber, når børnene ikke gik i ART- forløb længere. Enkelte elever har følt sig udstillet i ART forløbet.

[16] Det indgik i komponenten "vredeskontrol" at eleverne lærte teknikker til at dæmpe deres spontane vrede

I ART kendte de proceduren, de viste hvor de skulle sidde og de vidste at i dag er det det her tema vi har. De vidste det og det kørte – bum –bum- bum. Men så lærte de at navigere i det. Lige så snart de kom tilbage i den anden gruppe, så navigerede de som de plejer. Og derhjemme er de bare søde og ordentlige, og helt anderledes. Vi er i et kvarter hvor mange børn ikke har det rart derhjemme, de bliver afstraffet hjemme.

Art-lærer

På grund af manglende tid og ressourcer forløb implementeringsfasen ikke optimalt på skolen. Flere af de involverede oplevede at det var er svært for den enkelte medarbejder at holde fast i metoderne, da ART foregik ved siden af og uden for klassens lærere og elever.

Hjemmeopgaverne i ART blev kun sjældent udført. Børnene fik dem kun lavet hvis en lærer eller AKT/støtte lærer hjalp. Forældrene understøttede generelt heller ikke hjemmeopgaverne.

Det sidste projektår

Oplevelsen i det sidste projektår var, at der blev skabt et fælles sprog hos ART eleverne og ART trænere, efterhånden som mange elever på skolerne havde været igennem et ART forløb i løbet af de sidste 4 år. Det blev nemmere at bruge ART som redskab til konfliktløsning på skolerne og i klubben, da flere kendte principperne i ART og kunne understøtte elevernes udvikling bedre. Men ART kunne ikke stå alene som et "kvikt fix" forløb. Det var til stadighed en udfordring, hvordan man fik skabt tid og rum til at få det øvrige lærerteam ind over.

Oplevelsen var at der var skabt bedre selvindsigt hos nogle elever og et bedre kendskab til hinanden. Der var opstået nye venskaber og en del myter og fordomme var brudt ned.

Jeg tror i hvert fald at vredeskontrol hos de børn der var valgt ud til ART lærte dem nogle teknikker til hvordan man ligesom styrer den. Som jeg synes de kunne bruge. De går jo i niende klasse nu, dem vi havde første år og jeg synes at de alle sammen er blevet bedre til, at de der lidt aggressive børn - om ikke andet så til at gå væk. De fik jo flere forskellige måder at takle den der vrede på, og så har de taget den som har passet til dem. Der har vi kunnet se en effekt. Det har hele afdelingen hvor de færdes. Man har oplevet at der er blevet mindre bøvl med ham der, eller hende der.

ART-lærer

ART eleverne oplevedes som om de generelt havde styr på moralsk ræsonnement, når de trænede i ART, mens nogle blev udfordret på empatien og perspektiveringen, hvis der fx var et dilemma om hash eller lign.

> På de hold jeg har kørt med ART, der er rigtig mange der har fået noget med i bagagen. Vi kan ikke se det lige nu, men på længere sigt. På sidste hold var der et barn, hvor alle sagde at han ville have godt af det. Alle lærerne var enige - er der nogen der har brug for ART så er det ham, men vi kan ikke rumme ham. Så sagde vi – lad os bare prøve det som ekstra. Og kan han ikke være her, så har vi ikke mistet en ART elev. Og det gik rigtig flot. Det startede med at hver gang han åbnede munden, så var de alle over ham og de skældte ham ud. Han havde en dårlig, dårlig rolle. Men det ændrede sig sindssygt meget på de ti uger. Han er nok den som har fået flest skæld ud, og han bandede også, og kunne ikke sidde stille. Til han faktisk blev inkluderet. Han blev accepteret. Han er faktisk den han er, så i stedet for at skælde ham ud og være politibetjent så accepter ham og vær venner med ham. Han er faktisk den elev som tidligere stort set sad de fleste timer på kontoret, og stort set ikke kunne rummes i undervisningen. Han var alle vegne og stak af. Jeg har så for nylig forhørt mig om han fortsat gør det. Han kommer ikke på kontoret længere. Han er i klassen og kan godt være i klassen. Han har det faktisk godt – Jubii!
>
> Klubpædagog

ART trænerne beskriver hvordan nogle børn får øjnene op for hinanden, og at de tør vise hvem de er i forhold til den rolle de har i klassen. De har været gode til rollespil nogle steder, andre steder er det en udfordring. Vredeskontrollen er klart det ART trænerne oplever at eleverne forstår bedst. Det er også den eneste færdighed, der er skitseret med en visuel model, som hænger i ART lokalet. Mange af eleverne har udfordringer sprogligt med at koble sig på, og forstå alle de nye ord og begreber.

Der var eksempler på at det havde været inkluderende for en elev at deltage i ART, som i forvejen var ekskluderet i klassen. Omvendt blev en anden elev ekskluderet fra ART og fik ene- undervisning i ART, da han skabte så meget utryghed, grinte og kommenterede på alle andre, så de ikke turde sige noget. ART sessionerne kunne simpelthen ikke gennemføres med ham i lokalet. Konsekvensen blev, at han fik eneundervisning, så alle fik noget ud af det.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger forudsætter at de to faggrupper kan mødes. Det har ikke været svært i Taastrupgård, fordi lærerne på skolen har flere timer end normalt, da Selsmoseskolen er en heldagsskole. Det har heller ikke været svært på Gadehaveskolen, fordi der kun var to lærere, der skulle mødes med én pædagog, og fordi de to lærere samtidigt var hhv. tillidsmand og sikkerhedsrepræsentant, og derfor ikke havde så mange skemalagte undervisningstimer.

Men i Charlotteager oplevede både lærer, pædagoger og ledelse store udfordringer med at finde fælles tid, da lærerne enten underviste eller pædagogerne var i klubben. Her var der langt flere ART- trænere involveret, og det betød, at man enten skulle affolke klubben for ansatte eller sætte vikarer på timer hvor lærerne skulle undervise, for at finde fælles mødetider. Et klassisk dilemma i skole/klubsamarbejdet, men ikke desto mindre også en barriere i dette projekt. Resultatet blev, at ikke alle medarbejdere kunne deltage i alle samarbejdsmøder.

> Det har været rart at arbejde sammen med lærerne. Det har betydet at børnene har haft en rød tråd i deres hverdag, at vi faktisk har den relation til hinanden og faktisk anerkender hinanden. Og det arbejde vi laver. Vi arbejder på forskellige måder. Og det synes jeg er styrken i hvert vores fag at navigere det på og anerkende det, og respektere det. Og så må jeg gribe lidt i egen barm. Det er også os der er nogle spassere en gang imellem og hænger lidt i bremsen, og får skubbet tingene.
>
> Klubpædagog

En sidste forhindring for opnåelse af resultatet var, at nogle af børnenes faste lærere var lidt negativt indstillet over for projektet, fordi det brød klassefællesskabet op i de 10 uger, hvor en del af klassen er fraværende, når de gik "til ART". Dette blev delvis afhjulpet ved at lederne rammesatte vilkårene over for klasselærerne, og fordi ART- træningen (i hvert fald på én skole) blev placeret i tiden som var afsat til den understøttende undervisning.

I det sidste projektår oplevede man på nogle af skolerne at det var svært for ART eleverne at følge med i alle fag og klassens liv i de 10 uger træningen forløb. Det oplevede man skabte en latent splitting i fællesskabet i klassen. Herudaf opstod ønsket om at kunne lave ART for hele klassen på skift.

Hvilke ændringer på skolen fulgte med introduktionen af ART forløbene
Eleverne fremhævede selv, at det havde hjulpet dem at kende og bruge deres dæmpere i forhold til at kunne kontrollere deres vrede. Især vredeskontrollen anvendes flittigt på Gersager og Charlotteskolen. Lærerne var af den opfattelse, at børnene derudover havde haft gavn af at arbejde med moralsk ræsonnement.

> *Hvor meget kan I huske fra ART forløbet?*
> Det meste. Det var hyggeligt og det var også godt at vi brugte vores pauser rigtigt. Jeg kan huske det meste. At styre sig selv hvis man bliver aggressiv, så man kan tælle inde i sig selv, og tænke på noget andet. Det er mest det jeg kan huske.
>
> Elev i 7. klasse

Nogle gange har der været rift om at komme med i ART, og andre gange har lærerne skullet overbevise elever og forældre om, at barnet ville kunne profitere af ART-træningen (Charlotteager). Eleverne har været glade for undervisningen. Flere af dem kunne sætte ord på hvad der havde hjulpet dem,

bl.a. fortalte flere af dem, hvordan vredeskontrollen havde givet dem nogle redskaber. "Vi havde et par meget aktive hold, der bidrog godt i timerne. Vores afslutning på Vivaldi (café) var også hyggeligt og her gav eleverne udtryk for at de havde lært noget af ART. ART trænere og ledelse gav udtryk for at deres adfærd var blevet mere afdæmpet. Det sås blandt andet på gangene og i kantineområdet" (Gadehaveskolen).

Generelt var det dog vanskeligt at følge op på og holde fast i de tillærte redskaber efter endt ART forløb. En del ART trænere oplevede, at det eleverne havde tilegnet sig i ART forløbet ikke kunne overføres til klassen. En af årsagerne hertil var at implementeringsfasen ikke fungerede optimalt pga. manglende tid og ressourcer.

"ART hjemmeopgaverne er ikke blevet lavet stabilt. Det er virkelig en kamp, så al den træning, læring og refleksion, der skulle finde sted er ikke sket.
Forældrenes manglende opbakning og engagement i projektet og deres børns skolegang er en stor udfordring".

ART trænerne gav udtryk for at de oplevede, at det var svært at få ART konceptet implementeret på hele skolen, og at få alle ART eleverne til at anvende redskaberne systematisk uden for ART lokalet. Det var en stående udfordring at generalisere fra træningen i ART lokalet, og få inddraget andre lærere og forældrene mere.

I hvor høj grad oplever kommunen at målene på brugerniveau blevet opfyldt?
I nedenstående tabel har projektleder i kommunen ved projektets afslutning vurderet hvorvidt projektet har indfriet målsætningerne med projektet.

	Målsætning	**Målopfyldelse i procent**				
		0-20	20-50	50-80	80-100	Over 100
1	At udsatte børn/unge får støtte til bedre at kunne indgå i fællesskabet og i lokalområdet, i skolen og klubben på en måde, der fremmer deres uddannelsesmuligheder og sociale kompetencer til brug i livet i almindelighed.		○			
2	At opbygge faglige kompetencer hos lærere og pædagoger og samarbejdsstrukturer på tværs af skole og klub, som systematisk identificerer, sætter ind overfor og følger op på problemstillinger, hvor der opstår, at børn og unge er uden for fællesskabet. I et langsigtet perspektiv skal projektet bidrage til: Bedre trivsel og hensigtsmæssige strategier blandt børnene – i skole, fritid og hjemme Større fagligt udbytte af undervisningen Mindre frafald på ungdomsuddannelserne (og hermed større grad af mulighed for selvforsørgelse). Kan kun måles på meget lang sigt, men det vil ske via kvalitetsrapport for folkeskolen				○	

Kilde: Statusrapport til Ministeriet for By, Bolig og Landdistrikter (2017)

Ændringer i løbet af projektperioden

I den afsluttende statusrapport til ministeriet vurderede kommunen at projektet indholdsmæssigt og økonomisk var forløbet som beskrevet i ansøgningen. Kun lønudgifterne til lærere og pædagoger blev fordelt anderledes, fordi der blev uddannet færre ART- trænere. Men det viste sig, at der var opgaver knyttet til metoden, som ikke var budgetteret i ansøgningen. Fx udgifter til tid til forældresamarbejde og tid til gruppesupervision fra ART mastertræneren i tre projektår efter programmets opstart. I forhold til ansøgningens budget blev der sparet på forplejning og til gengæld afsat midler til mindre belønninger til børnene (fx pizza eller en tur i svømmehallen) og brug af tolke.

Videreførelse af projektet

Projektledelsen oplevede ved afslutning af projektperioden at det ville blive en udfordring for kommunen at få sikret ressourcer til at lærere og pædagoger fortsat kan arbejde med metoden. Allerede inden følgeforskningen var afsluttet havde man på Charlotteskolen valgt at videreføre ART forløb på skolen. Internt på skolen har man vurderet, at ART programmet er et godt redskab til nogle børn. Lærere, pædagoger og ledelse vil derfor gerne fortsat bruge programmet, som en del af skolens og klubbens forebyggende arbejde. På de øvrige skoler er programmets fremtid mere usikker. På Selsmoseskolen er pædagogen, der kørte ART forløbet stoppet, da hun har fået nyt job, så her er der ingen der kan videreføre ART forløb på skolen. På Gadehaveskolen er den eneste ART træner på vej på pension, så her er der kun én ART træner tilbage[17].

[17] Efter projektets afslutning er Selsmoseskolen og Gadehaveskolen fusioneret til Ole Rømer Skolen.

7 Udvikling i elevernes sociale færdigheder?

Til projektet har været er knyttet følgeforskning som er varetaget af Teori og Metodecentret på UCC, senere i regi af Københavns Professionshøjskole. Den er opbygget omkring en før og efter måling af sociale færdigheder ved hjælp af SSIS, som er udviklet omkring et trianguleret spørgeinstrumenter til børn, forældre og lærere / pædagoger, med fokus på sociale færdigheder.

I Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A systematic Review (2015) indgår SSIS som et af de bedst validerede instrumenter til bedømmelse af sociale færdigheder hos børn og unge.

Instrument	Year	Internal consistency	Reliability	Measurement error	Content validity	Structural validity	Hypothesis testing	Cross cultural validity
SSIS	2008	Excellent (87 ,4)	Excellent (79 ,1)	Excellent (86.3)	Excellent (85 ,7)	Fair (50 ,0)	Good (56,5)	Good (69 ,9)
SSIS	2010		Excellent (79.1)				Good (70,8)	
SSIS Total	**NA**	**Excellent (87,4)**	**Excellent (79,1)**	**Excellent (86,3)**	**Excellent (85,7)**	**Fair (50,0)**	**Good (63,7)**	**Good (69,9)**
O verall a verage Mean SD	NA	84,5 (12,9)	74,7 (11,9)	70,0 (12,8)	74,0 (17,0)	78,1 (14,8)	56,8 (17,5)	54,3 (13,2)

Social Skills Inventory System (SSIS) er en revideret version af Gresham og Elliotts (1990). Forløberen Social Skills Rating System (SRSS) har været anvendt i flere internationale sammenhænge. Også i en række nordiske forskningsprojekter har man brugt SSRS for at studere individuelle forskelle i sociale færdigheder (Ogden, 1995; Backe-Hansen og Ogden m.fl., 1998; Ogden og Sørlie (2001); Ogden, 2003).

Kortlægningssystemet SSRS bygger på vurderinger af sociale færdigheder med et multiinformant design (det vil sige forældres, læreres/pædagogers og barnets egne vurdering indgår) og i multiple sammenhænge (hjem, skole).

Instrumentet består af tre versioner af spørgeinstrumentet som dækker forskellige alderstrin (førskolealder, skolealder og ungdomsperiode) og belyser social kompetence i relation til både voksne og jævnaldrende, af begge køn. SSRS indeholder også lærer og forældrevurderinger af problemadfærd, og lærervurderet skolefagligt funktionsniveau. Gennem adfærdsvurderinger kortlægges børnenes færdigheder på følgende dimensioner:

- Samarbejdsfærdigheder, som drejer sig om at dele med og hjælpe andre samt at følge regler og beskeder
- Selvkontrol, som handler om at bringe følelser under tankemæssig kontrol

- Selvhævdelse, som omfatter at hævde egne meninger og rettigheder på positive og tydelige måder, tage initiativ, præsentere sig og modstå negativt gruppepres.
- Empati, som indebærer at se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (kortlægges alene som egen vurdering).
- Ansvarlighed, som drejer sig om at holde aftaler og forpligtelser samt vise respekt for ejendele og arbejde (kortlægges kun i forældrevurderingen).

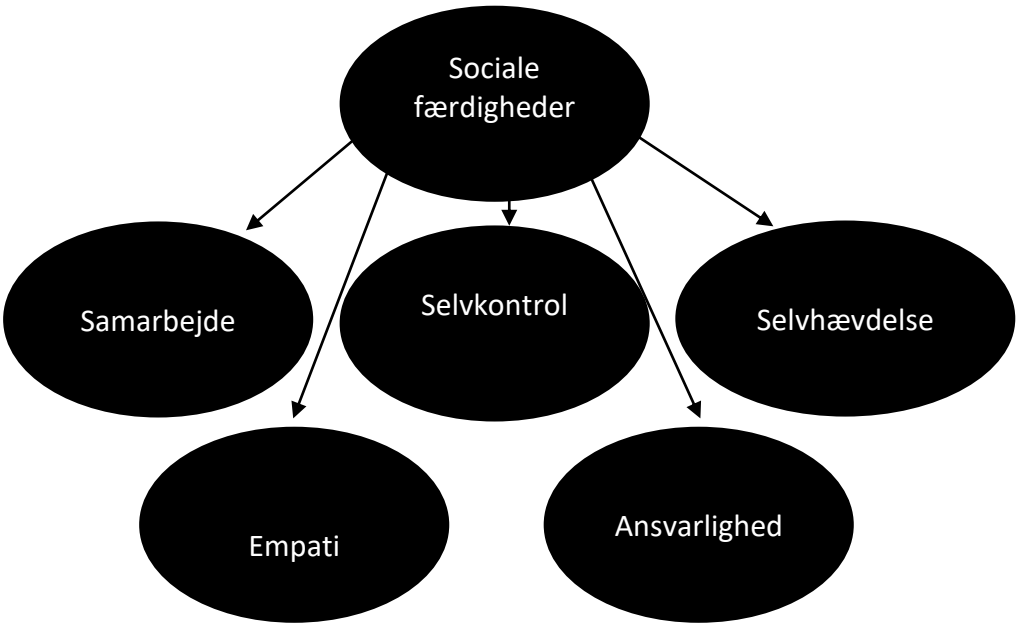
I et review over seks skalaer til bedømmelse af sociale færdigheder fandt Demaray et al. allerede i 1995, at "the most comprehensive is the SSRS, because of its multi-source approach and intervention linkage" (p.648).

I den nyeste reviderede version af SRSS, Social Skills Improvement System (SSIS) er der tilføjet nye dimensioner i forhold til de foregående. Kommunikation (om eleven fx har øjenkontakt og venter til det er hans tur i samtaler) og engagement (om eleven fx har let ved at få venner og invitere andre med ind i aktiviteter). (Gresham og Elliott, 2008).

- SSIS bygger videre på SRSS
- Opdaterede nationale referenceværdier
- Bedre målinger til børn i aldersgruppe 3-5 år
- Fire ekstra subskalaer (kommunikation, engagement, mobning og autismespektrum)
- Bedre overlap af indhold på tværs af versionerne
- Forbedrede psykometriske egenskaber (inklusiv en 4 punkts frekvensmålingsskala)
- Valideringsskalaer
- Nyudviklet software
- Direkte link til interventioner

Sociale færdigheder

Gresham og Elliott skelner mellem fem færdighedsdimensioner: samarbejde, selvkontrol, selvhævdelse, ansvar og empati (Ogden 1995, 2003,2009,2015). Færdighed i samarbejde handler om at dele med og hjælpe andre, følge regler og beskeder. Selvkontrol handler om at bringe følelser under tankemæssig kontrol. Færdighed i selvhævdelse handler om at hævde sine egne meninger og sine rettigheder på en positiv og tydelig måde, at tage initiativ, præsentere sig og kunne modstå negativt gruppe pres. Empati handler om at kunne se ting fra andres perspektiv, forstå hvordan andre har det samt at vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Ansvarlighed drejer sig om at overholde aftaler og forpligtelser**.**



Figur 3 Færdighedsdimensioner i SSIS. Gresham og Elliott (2008) Social Skills Inventory System

Validering af SSIS som instrument

Ved opstart af forskningsprocessen er spørgeskemainstrumenterne for aldersgruppen 8-12 år og 13-18 år oversat fra engelsk til dansk og efterfølgende tilbageoversat til engelsk, for at verificere oversættelsen. Pearson som indehaver rettighederne til SSIS har meddelt forskergruppen ret til at bruge det udviklede instrument til afprøvning i forskningsmæssige sammenhænge, hvorfor projektet i Høje- Taastrup indgår i afprøvning af SSIS i Danmark til bedømmelse af effekten af ART intervention på tre skoler, som alle har status som ghettoskoler.

Projektet har således haft et dobbelt sigte, dels at afprøve Aggression Replacement Training (ART) som kompetenceudviklende program til børn i et pilotprojekt i en defineret ghettosammenhæng, men også at afprøve SSIS testinstrumentet på dansk. Til brug ved afdækning af børns kompetenceprofiler måles der gennem spørgeinstrumenter til de involverede børn, deres forældre og lærere / pædagoger på tre dimensioner: sociale færdigheder, problemadfærd samt skolefagligt niveau. Et design som muliggør en triangulering mellem de tre kilder

Inden igangsætning af ART træning med børnene var der for alle børn i de berørte klasser planlagt en 0 – punkt analyse for hvert deltagende barn ved hjælp af en papirversion af SSIS spørgeinstrumentet. Cirka 1½ år efter træningsforløbene er der gennemført opfølgende test med samme instrument[18].

Men papirversionen af spørgeskemaerne, som har været brugt i følgeforskningen, har virkelig været udfordret i projektet. Selv om skemaerne blev udleveret i pdf format til skolerne har udprintningen til børn, forældre og lærere / pædagoger været mangelfuld. Således er skemaerne blevet unødigt svære at udfylde, fx fordi overskrifter på svarrubrikker er flyttet mellem siderne. I en række tilfælde er der ikke benyttet skemaer til det rette aldersniveau, og i en del tilfælde er besvarelserne fra børnene eller familierne ikke kontrolleret, hvorfor en række skemaer er afleveret med mangelfuld besvarelse.

[18] I gennemsnit forløb der 17 måneder mellem første og anden måling

Da analysen af data er opbygget omkring en måling før og en eftermåling i forbindelse med ART forløbet, har det givet et stort frafald fra det potentielle antal besvarelser. Fra 184 målinger er antallet indskrænket til 69 børn. 48 børn som er udvalgt til ART fordi man har ønsket at styrke deres sociale færdigheder og 21 børn som indgår som kontrolgruppe. Kontrolgruppen består af børn som er indsuppleret til ART forløb for at sikre bredden, men ikke fordi de tilhører den egentlige målgruppe.

Børn inkluderet i ART forløb	48 børn
Kontrolgruppe af andre børn som har været i ART	21 børn
Total (N=)	69 børn

Fordeling på skoler
ART forløbene fordeler sig nogenlunde ligeligt mellem de tre involverede skole**r**

Gadehaveskolen	18
Selsmoseskolen	14
Charlotteskolen	16
I alt	48

Fordeling på klassetrin
I planlægningen af projektet opererede man med elever i 6. klasse som skulle indsuppleres til deltagelse i projektet. Formålet hermed var at sikre at der stadig var tilgang til de samme børn ca. 1½ år efter første testning (T1) hvor anden testrunde var planlagt (T2). Valget af tidsintervallet mellem de to testrunder skulle sikre at der blev målt på langsigtede effekter. En række af de foreliggende undersøgelser opererer med ganske kort interval mellem første og anden testning, hvorfor man kan betvivle om det som måles, er stabile forandringer over tid. For at muliggøre indsupplering af tilstrækkeligt antal elever i ART forløb valgte en af skolerne at udvide med elever i fjerede og syvende klasse

4. klasse	5
6. klasse	38
7. klasse	5
I alt	48

Kønsfordeling
Kønsfordelingen mellem drenge og piger i gruppen af børn med de fuldstændige spørgeskemabesvarelser er meget lige

Drenge	23
Piger	25
I alt	48

Aldersfordeling
De undersøgte børn har et aldersgennemsnit på 12.2 år med en varians mellem 10 og 14 -årige.

10 årige	3
11 årige	4
12 årige	22
13 årige	15
14 årige	4
Aldersgennemsnit	12.2 år

Kontinuitet i testforløbet
Som tallene nedenfor indikerer synes der at være tale om indre konsistens mellem testene, hvor det er den samme lærer eller pædagog som har gennemført testene både ved T1 og T2. Her ud over er 53 af testene gennemført af de samme seks lærere / pædagoger. Der synes derfor at være tale om tilstrækkelig indre konsistens.

Samme lærer / pædagog testet både ved T1 og T2	20
Forskellige lærere/ pædagoger testet ved T1 og T2	28
I alt	48

Hvad siger SSIS om effekter af programmet
I softwaren som følger med SSIS som program er der indbygget en funktion som beregner progression i lærervurderede sociale færdigheder. Som skemaet nedenfor illustrerer, beregnes der for hvert barn en råscore baseret på de indtastede værdier fra spørgeskemaet i form af råscore. Herudover beregnes en standardscore baseret på normgruppe for pågældende alderstrin. Der beregnes konfidensinterval for det enkelt barns værdier. Endelig angives i hvilken percentil barnet befinder sig i forhold til fordeling af normgruppen, og om ændringen er statistisk signifikant på p< 0.5 niveau.

Us-n	Test	Dato	Råscore	Standard score	Konfidens-interval	Percentil	Ændring T1 –T2
13	T1	05/21/2	133	120	115-125	96	-
	T2	11/20/2	102	100	95-105	50	-20*
17	T1	05/20/2	118	114	108-120	82	-
	T2	11/20/2	77	85	80-90	19	-29*

* Konfidensniveau: p< 0.5

Ud fra disse nøgletal er progressionen i sociale færdigheder målt for to grupper af børn. ART børn som er visiteret til projektet ud fra skolernes bedømmelse af behov i elevgruppen i 6. klasse, og en sk. kontrolgruppe som består af børn som er indsuppleret fordi der har været ønske om en vis bredde i funktionsniveau hos børnene på de enkelte hold.

Udvikling i sociale færdigheder

Sociale færdigheder			
	Sociale færdigheder stiger ved T2	Sociale færdigheder falder ved T2	Sum
ART børn	26 (54,2 pct.)	22 (45,8 pct.)	48
Kontrolgruppe	9 (42,9 pct.)	12 (57,1 pct.)	21

Det interessante ved at fastholde disse to grupper handler om muligheden af at sammenligne progressionen hos børn som indledningsvis scorer lavt på sociale færdigheder med udviklingen for børn som indledningsvis scorer højt. Og vel at mærke uden at det enkelte barn kender årsagen til at det er udvalgt til ART forløb. Hermed har risikoen for stigmatisering af den enkelte elev været reduceret mest muligt. Som det fremgår af tabellen nedenfor, er der en udbredt tendens til at vurderingen af sociale færdigheder 1½ år efter ART forløbet viser en stigning for 14 ud af 20 børn som indledningsvis blev vurderet lav på sociale færdigheder, mens de børn som blev vurderet højt på sociale færdigheder ved den indledende undersøgelse, viste sig at have svært ved at fastholde vurderingen, som liggende højt på sociale færdigheder. Da der er tale om en pilotundersøgelse er grundtallene lave, hvorfor tendensen i tallene skal analyseres med forsigtighed. På trods heraf synes tallene at vise at de børn som indledningsvis var vurderet lavt på sociale færdigheder, i særlig grad har profiteret af deltagelse i ART forløbet, når man måler på lærerscoret niveau

Udvikling i sociale færdigheder for høj og lavt scorende ART børn

	Sociale færdighed stiger ved den opfølgende måling	Sociale færdighed falder ved den opfølgende måling	Sum
Lav social kompetence (råscore under 80 ved T1)	14	6	20
Høj social kompetence (råsco 80 ved T1)	12	16	28
I alt	26	22	48

Udvikling i problemadfærd

Knap så entydigt viser progressionen i problemadfærd sig at være. Her spores der omtrent lige mange børn med positiv som negativ udvikling i problemadfærd.

	Positiv udvikling i problemadfærd	Negativ udvikling i problemadfærd	Sum
Lav problemadfærd- Standardscore over 110 ved T1	15	16	31
Høj problemadfærd- Standardscore under 110 ved T1	13	4	17
Sum	28	20	48

Udvikling i skolefagligt niveau

Også når det gælder lærernes bedømmelse af udviklingen af det skolefaglige niveau er der tale om en mere ligelig fordeling mellem antallet af børn hvor bedømmelsen af det skolefaglige niveau stiger eller falder mellem T1 og T2. Det virker konsistent at der ikke hverken blandt de udvalgte ART børn eller i kontrolgruppen registreres de store forskydninger i skolefagligt niveau. Det må her antages, at skolefagligt niveau er en mere stabil egenskab, som ikke umiddelbart må forventes at blive påvirket af et ART forløb med betoning af egenskaber som samarbejdsevne, selvkontrol, selvhævdelse, empati og ansvarlighed.

	ART gruppe	Kontrolgruppe
Skolefagligt niveau stiger fra T1 – T2	14	6
Skolefagligt niveau falder fra T1-T2	13	10
Uændret mellem T1 og T2	3	1
Ufuldstændig måling af fagligheden	18[19]	4
Sum	48	21

Forbedrede sociale færdigheder og reduceret problemadfærd ses samtidig hos nogle af de svageste elever

For en femtedel af de elever som fra starten scorede lavt på sociale færdigheder, oplever læreren eller pædagogen over tid (T1 – T2) at de udvikler positive sociale færdigheder (10 af de 48 elever). Samtidig ændrer deres adfærd sig også fra en problemfyldt til en mindre problemfyldt adfærd. Hvorvidt dette også korresponderer med udviklingen i skolefagligt niveau kan ikke bedømmes, da der er for mange ufuldstændige besvarelser. Men der er ingen negative korrelationer.

Aldersgennemsnit på disse 10 børn er på 12,6 år. 8 af dem går i 6.klasse, mens to går i syvende klasse. For alle disse 10 børn er der i gennemsnit gået næsten halvandet år mellem første og anden test. Tendensen ser altså ud til at være stabil over tid. Disse målinger genspejles i interview med lærere rundt om projektet.

[19] Det relativt store antal med ufuldstændig måling (n= 22) skyldes at en række af lærerne eller pædagogerne ikke havde udfyldt den del af spørgeskemaet som handlede om vurdering af faglighed.

Jeg har haft en del elever som har været inde over ART. Det har været en stor succes, der er selvfølgelig nogen hvor jeg ikke har kunnet mærke en forskel på, men det har især været hos pigerne hvor jeg har kunnet se forskel. Og jeg kunne se dem i konfliktsituationer bruge værktøjer aktivt. Kan se nogle teknikker som ikke var der før ART forløbet, som jeg kan se bliver brugt nu. Det er det som ART forløbet går ud på, sådan som jeg har forstået det - jeg er ikke ART lærer. Det er at få dem til at lave et helikopterblik i en konfliktsituation. Der er især en pige i min klasse, som var utrolig meget i konflikter i 6. klasse. Hele tiden, fordi hun har et kæmpestort retfærdighedsbehov. Jeg synes virkelig at jeg kan mærke, at hun tænker højt for sig selv. "Ja nu må jeg lige huske på det, det er nok fordi jeg har haft en dårlig dag eller hvad med den her kontekst, eller den her kontekst". Blive uden for en situation, men også italesætte den midt i konflikten. Det gjorde hun ikke før.

Klasselærer

8 Konklusion og perspektiv

Dataanalyse
Der har været vanskeligheder med at administrere papirversionen af SSIS, som har været brugt i effektmålingerne i projektet.

Dette har givet færre komplette besvarelser af spørgeinstrumentet, end planlagt. Men da der er der tale om et pilotstudie med en første forskningsbaseret afprøvning af SSIS som undersøgelsesinstrument under særligt udfordrende afprøvningsbetingelser må resultatet alligevel ses som tilfredsstillende. Der er i datasættet identificeret 69 børn med komplette besvarelser på både børneskema, forældreskema og lærer/ pædagogskema ud af de 184 børn som samlet har gennemført et ART forløb i projektperioden. Det svarer til 37,5 pct. Det må formodes at være et tilstrækkeligt udvalg til en forsigtig anlagt analyse.[20]

De væsentligste fund i effektstudiet synes at være, at læreres og pædagogers bedømmelsen af børnenes sociale færdigheder efter ART træningen stiger hos de børn som var visiteret til ART forløbet, fordi man vurderede at de ville profitere af ART forløbet, og som dermed er kernegruppe i projektet. Hos de samme børn ses ingen tilsvarende reduktion af problemadfærd, og deres skolefaglige niveau synes heller ikke at blive påvirket positivt af ART forløbet. Blandt børnene i kontrolgruppen, som består af børn som fra starten blev bedømt med højere sociale færdigheder, ses ikke samme positive udvikling, men derimod for en del et fald i de lærerbedømte sociale færdigheder.

Elementer inspireret af virkningsevaluering og programteori
Væsentligt for denne afprøvning har desuden været den systematiske opfølgning og fokus på udviklingsprocessen, som har været knyttet til brugen af virkningsevaluering og programteori. Denne del af analysen har i særlig grad belyst udviklingsprojektets afhængighed af ændringer i strukturelle og kontekstuelle rammer undervejs i projektet.

Interview
Der er gennemført en række interview med nøglepersoner rundt om projektet. På hver skole er der interviewet børn som har deltaget i ART forløbene om deres oplevelse af deltage i projektet, og de reaktioner der har været blandt jævnaldrende herpå.

Desuden er der gennemført interview med mastertræneren og de deltagende ART trænere fra skolerne og fritids- og ungdomsklubberne. Der har også været gennemført interview med øvrige lærere på de tre skoler, som har været tæt på projektet, uden direkte at indgå i det. Det har fx drejet sig om nogle af de klasselærere som i 10 uger har oplevet at 8 af klassens børn har været væk fra den almindelige undervisning. Eller på andre måder været berørt af ART forløbet, som er smittet af på deres muligheder for almindelig klasserumsundervisning.

[20] På længere sigt synes SSIS med sin metodiske triangulering at indeholde elementer til en meget kvalificeret kortlægning af elevers sociale færdigheder, og bør forskningsmæssigt afprøves i større skala

Endelig er der gennemført interview med forældre som har haft børn i ART - forløb om hvordan de har oplevet det, og der er gennemført interview med ledelse på skolerne og i den centrale projektorganisation. Dette giver et samlet kvalitativt bidrag som understøtter det vi finder gennem brugen af mere kvantitative metoder i analysen. Det betyder at der systematisk har været anvendt triangulerede metoder, som samlet har givet et mere sammenhængende billede af projektets forløb.

Overordnet har de involverede trænere været positivt stemt omkring udfaldet af ART træningen, som på forskellig vis er smittet af på de involverede børns funktionsniveau på skolerne.

Denne optimisme genfindes også blandt de øvrige kollegaer på skolerne, men opblandet med frustration over det stramme design, der af forskningstekniske grunde har været lagt ned over projektet. Således har flere klasselærere givet udtryk for et ønske om at ART træningen kunne udstrækkes til hele klassen, og ikke kun en udvalgt skare af børn.

Det har været vanskeligt i projektperioden at inddrage de øvrige lærere og pædagoger på skolerne i den sk. generaliserede læring, som foregår uden for ART træningslokalet – når de indlærte færdigheder skal afprøves i den daglige virkelighed. Her har flere af de lærere som ikke direkte indgik i ART forløbet i interview givet udtryk for et ønske om at være blevet bedre informeret og mere inddraget i forløbene.

Den opfølgning og implementeringsstøtte som mastertræneren har kunnet tilføre projektet efter endt uddannelse af ART trænerne på skolerne har medvirket til at sikre den fidelitet, som ifølge Fiksens oversigt over implementeringsundersøgelser er centralt for at evidensbaserede programmer kan omsættes til bæredygtig praksis (Fiksen et al, 2005)

> Jeg oplever at rigtig mange bruger det i deres hverdag. Måske er det bare fordi vi er så privilegerede at vi er så mange ART trænere på skolen og i klubben. Så det er en naturlig del af vores sprog og vi har kørt så mange hold igennem alle årene……Der er så mange som har været igennem ART så det er blevet en naturlig del af sproget. Alle ved godt hvad dæmpere og andre begreber er, det er blevet en naturlig del. Og vi er også ind i mellem i situationer hvor vi selv bruger udtrykket dæmpere.
>
> Klubpædagog

Som elementer heri indgår at hele organisationen skal være informeret om metoden og samarbejde med ART trænerne, så alle medarbejdere i lærer og pædagogkollegiet aktivt støtter eleverne i træningen og generaliseringer af viden. Meget tyder på at implementeringsstøtten til skoler og fritids- og ungdomsklubber kunne have været udformet mere konkret med egentlige generaliseringsplaner, for det opfølgende arbejde mellem ART seancerne (Fiksen et. al ,2005).

Effektundersøgelsen

Effektundersøgelsen ved hjælp af SSIS har trods forhindringer afdækket en metodisk styrke i ART programmet, specielt i forhold til børn som er visiteret til projektet fordi lærere og pædagoger i fællesskab har fundet at de var oplagte emner til social færdighedstræning. Målt på lærerbedømmelse har en række af de børn som scorede lavest på sociale færdigheder profiteret af ART træningen, som de også har taget positivt til sig. Kun i sjældne tilfælde har børn vist stærkt modstandspræget adfærd, som så har kunnet overvindes ved brug af individuelle løsningskonstruktioner (fx i form af enetræning).

Desværre har det meget lave antal forældrebesvarelser ved den opfølgende måling umuliggjort den triangulering mellem barn – forældre – lærer, som instrumentet ellers lægger op til. Men analyse af lærerbedømmelserne viser positive og stabile udviklingsmønstre for flertallet af børnene. Og vel at mærke sociale færdigheder bedømt af samme lærere eller pædagoger både før ART forløbet og igen 1½ år efter afsluttet forløb. Det tyder på at de adfærdsændringer i prosocial retning som er udviklet gennem ART forløbet har antaget en mere stabil form, som børnene har med sig.

Der har da også undervejs i projektet været tilbagemeldinger om særligt positive udviklingsforløb for enkeltelever. Som eksemplet med en dreng på 14 der i en ART seance da træneren spørger ind til børnenes ”dilemmaer” rækker en hånd i vejret og præsenterer følgende dilemma.

Drengens storebror er i fængsel for indbrud samt besiddelse og salg af hash. Broderen vil gerne have at han som lillebror overtager lederskabet af banden i området.
Lillebroderens dilemma er om han skal gå ud af skolen og blive leder af banden eller tage på efterskole.
AKT- læreren besøger familien og han støttes i forhold til efterskolen.
Moren er dog i første omgang imod, fordi en efterskole er for dansksindet.
Med støtte fra kommune og ART trænere kommer han afsted.

Gennem afprøvning af Art konceptet på tre skoler i boligområder i Høje-Taastrup Kommune, som alle er optaget på regeringens ghettoliste, har konceptafprøvningen været udsat for maksimal udfordring på centrale parametre.

Både hvad gælder koncentration af børn og forældre med anden etnisk baggrund og meget få børn med etnisk dansk baggrund på de enkelte skoler.

Demografiske udfordringer

Demografisk adskiller Høje- Taastrup Kommune sig på nogle centrale områder ved sammenligning med fx København og Hillerød kommuner[21]. Høje- Taastrup er i sin boligmasse karakteriseret ved en meget høj andel almene boliger (27,2 pct.). Endvidere ved en stor andel af udenlandske statsborgere med ikke vestlig baggrund pr. 10.000 borgere (873), meget store udgifter til folkeskole pr. elev (85116) samt en høj andel 25- 64- årige uden erhvervsuddannelse (23,2 pct.)[22]

Ser man på befolkningsunderlaget i de tre skoledistrikter er der tale om en markant overrepræsentation af børn og familier med anden etnisk herkomst.

> Mange af de elever vi har navigerer i to forskellige verdner. Det spiller ind her. I ART kendte de proceduren, de vidste hvor de skulle sidde og de vidste at i dag er det det her tema vi har. Og så vidste de det - det kørte – bum –bum- bum. Og så lærte de at navigere i det. Lige så snart de kom tilbage i den anden gruppe, så navigerede de som de plejer. Og derhjemme er de bare søde og ordentlige, og helt anderledes. Vi er i et kvarter hvor mange børn ikke har det rart derhjemme, de bliver afstraffet hjemme
>
> ART- Lærer

Formodentlig af samme grund har brugen af forældreskemaer trods store anstrengelser fra projektets side været en udfordring i forbindelse med undersøgelsen. Dels fordi spørgeinstrumentets omfang og detaljeringsgrad har vist sig meget høj og svært at forstå for forældrene, men også fordi spørgeinstrumentet både sprogligt og indholdsmæssigt viste sig vanskeligt for

> Når man i de lande afleverer sine børn i skolen, så afleverer man det til læreren. Vær så god. Så er det lige som jeres opgave at klare dem. Forme dem, og nu har i det fulde ansvar. Så tager vi os af det andet. Vi blander os ikke og I blander jer heller ikke den anden vej. Så derfor er det meget svært. Det passer ikke rigtig med den måde vi bedriver skole på i Danmark. Det går ud over samarbejdet og forståelsen hos hinanden. Det mønster kender vi fra familier med baggrund i den anatolsk højslette.
>
> Art-lærer

forældre med anden etnisk baggrund og svagere sproglige kompetencer at administrere. På længere sigt kunne man overveje oversættelse til en række af de store fremmedsprog som præger de tre skoledistrikter.

Omvendt viser erfaringerne fra andre udviklingsprojekter i selvsamme skoledistrikter, at kun ganske få af de andre pædagogiske metoder som har været benyttet i projekter på andre skoler og i andre boligområder har kunnet slå an i disse tre boligområder, formodentlig fordi de ikke har matchet behovene i målgruppen på de berørte skoler.

I lighed med erfaringerne fra andre udviklingsprojekter fremtræder grundpointen fra Virkningsevaluering (Dahler-Larsen et al. 2004, p.39 ff.) om at projekter næsten aldrig udvikler sig som planlagt, med al tydelighed i projektet

[21] Se bilag 6. Sammenligningen med København for at sammenligne den sociale belastning med en stor kommune og med Hillerød for at sammenholde med en kommune i Nordsjælland, af tilsvarende størrelse.
[22] Se bilag 6

her. Men projektet har alligevel sat sine klare aftryk på skolerne og fritids- og ungdomsklubberne.

Rammebetingelserne for skolerne ændrede sig undervejs i projektet dramatisk, med introduktionen af de nye arbejdstidsregler på de danske skoler med store personaletilpasninger til følge, store ledelsesmæssige udfordringer på to af skolerne, en skolebrand på Selsmoseskolen etc. Disse kontekstuelle forhold har øvet stor indflydelse på rammebetingelserne for projektet. På trods heraf viser afprøvningen af ART i Høje- Taastrup kommune, at programmet fremstår som en brugbar og robust metode til at sikre, at børn og unge i udsatte positioner støttes til bedre at kunne indgå i fællesskaber.

Der ses også positive erfaringer når ART programmet ses som et element der kan indgå i et metodefællesskab mellem lærere og pædagoger. Det synes at kunne medvirke til at opbygge fælles faglige kompetencer og samarbejdsstrukturer for lærere og pædagoger, der gør det muligt at sætte systematisk ind over for områder, hvor børn og unge står uden for fællesskaber.

> Aben sidder på skuldrene. Du er nødt til at blive gode venner med dem. Jeg synes der har været læring, men det kræver noget mod. Jeg håber på den lange bane - det er jo der hvor man kan forhåbentlig måle effekten - om fem eller ti år når de skal kunne sige nej i forhold til at blive en del af bandemiljøet, og alle de der ting. Der har jeg stadig en forhåbning om at vi har givet dem nogle værktøjer til når de stå og skal træffe det der valg senere i livet – i forhold til bandemiljøet…… Det vi har givet dem, bliver ved med at ligge i deres rygsæk. Og vi bliver ved med at være en del af deres hverdag. Og vi er så mange som hele tiden følger op og spørger dem hvordan er det så gået.
>
> Klubpædagog

Der er gjort væsentlige fund i projektet

Analysen af effekter i denne pilotundersøgelse opererer, når vi sammenligner med andre tilgængelige internationale undersøgelser, med en meget lang tidshorisont[23]. Resultaterne peger i retning af, at nogen børn vedvarende har haft glæde af den viden og de færdigheder som de har opnået i ART forløbet. Lærerne og pædagogerne vurderer at disse børns sociale færdigheder er

[23] I en tilsvarende norsk undersøgelse baseret på SSRS (Langveld, 2012) opererer man fx med målinger umiddelbart før og efter ART træningsforløbet på 10 uger, mens der her i undersøgelsen måles med 17 måneders interval.

Jeg har tænkt rigtig meget over hvordan man kan få øje på effekten. For nu har vi efterfølgende set de her elever efter at de har været i ART forløb, så vi har kunnet følge dem. Vi har kunnet snakke med kollegaer, som har haft dem, om hvordan det er gået. Men det er svært at måle hvad der egentlig gør at de også forandrer sig. Og tingene bliver bedre omkring dem. De bliver jo modnet og dannet af mange årsager, men jeg synes vi har snakket med vores kollegaer om, at efter ART forløbet kan de mærke en forskel. Blandt andet inden for vredeskontrol- området. Der var nogen af vores elever som havde særdeles stort behov på det område. Der synes jeg der var tale om nogle ændringer i nogle af de her børns adfærd. De kunne sætte ord på. Klasselærerne kunne forholde dem med det de havde været igennem. Og så kunne de ellers stoppe op på en anden måde, end de ellers havde gjort.

ART - Lærer

ændret i positiv retning. På basis heraf skal det anbefales at gennemføre undersøgelser med flere børn inkluderet, for at sikre statistisk signifikans for ændringerne.

Er det din opfattelse at ART skal fortsætte på skolen?
Jeg kan kun tage udgangspunkt i min egen erfaring. Og min generelle overvejelse af det er, at det har været succesfuldt og jeg kan mærke en tydelig forskel hos de fleste af dem der har været igennem et ART forløb. Så jeg synes klart man skal fortsætte. Det giver ingen mening at starte og så ikke fortsætte.

Klasselærer

9 Anvendt litteratur

Brännström, L. et al. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults. A systematic review. Aggression and Violent Behavior 27, pp. 30-41.

Cordier, R. et al. (2015): Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A Systematic Review. Plos One, July 7.

Crosby, J.W. (2011): Test Review: F. M. Gresham & S. N. Elliott "Social Skills Improvement System. Rating Scales". Journal of Psychoeducational Assessment, 29, no 3, pp292-296.

Currie, M.R. et al. (2012). Aggression Replacement Training (ART) in Australia: A Longitudinal Youth Justice Evaluation. Psychiatry, psychology and Law, Vol. 19. No. 4.

Dahler-Larsen, P. (2004): Selvevalueringens Hvide Sejl. SDU Forlag

Demaray, M.K. et al. (1995): Social Skills assessment: A Comparative Evaluation of six published Rating Scales. School Psychology Review. Vol 24, no. 4, pp. 648-671)

DiPerna et al (2015): Efficacy of the Social Skills Improvement System Class wide Intervention Program (SSIS-CIP). School Psychology Quarterly, vol. 30, Mar, pp. 123-141.

Fixen, D.L. et al. (2005): Implementation Research: A Synthesis of the Literature. University of South Florida

Fokdal, J. (2014): ART-projekt i en dansk folkeskole. Hovedopgave på Videreuddannelsen. Diakonhjemmet, Rogaland høgskole.

Funnell, S.C. & Rogers, P.J. (2011): Purposeful Program Theory, Josseybass

Gamst- Klaussen et al. (2014): Comparability of the Social Skills Improvement System to the Social Skills Rating System: A Norwegian Study. Scandinavian Journal of Educational Research, 60:1, pp 20-31.

Glick, B. et al. (2011). Aggression Replacement Training. A comprehensive Intervention for Aggressive Youth. Research Press

Goldstein, A.O & Glick, B. (1994): Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation. Simulation and Gaming, vol. 25, No 1, pp 9-26.

Gresham, F.M & Elliott, S.N. (2008): Social Skills Improvement System. Rating Scales Manual. PsychCorp.

Gresham, F. M. et al (2011): Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons

across Elementary and Secondary Age Levels. School Psychology Quarterly, Mar, p. 27-44

Gresham, F. M. et al (2010): Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System – Rating Scales. Psychological Assessment, 22, (1): pp 157-166.

Gresham, F.M. & Elliott; S.N. (2008): Test Review. Social Skills Improvement System Rating Scales. Journal of Psychoeducational Assessment, 29(3), pp. 292-296.

Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006): Aggression Replacement Training in Norway: Outcome Evaluation of 11 Norwegian student projects. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 50, No 1, Feb. 2006, pp.63-81.

Gundersen, K & Svartdal, F. (2005): Evaluation of a Norwegian training programme for the implementation of Aggression Replacement Training. Psychology, Crime and Law. December. 11(4): pp 435-444.

Haggerty, MSW et al. (2010): Social-Emotional Assessment Measures for Middle School Youth.

Holmqvist, Rolf et al. (2009). Effects of Aggression Replacement Training in Young Offender Institutions. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, vol. 53, no. 1, February.

Humphrey, N et al. (2011): Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. Educational and Psychological Measurement, 71(4): pp. 617-637

Høje- Taastrup Kommune: (2014 -2017): Årlige statusrapporter til Ministeriet for By, Bolig og Landdistrikter.

Kaunitz, C. et al. (2010): Aggression Replacement Training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults. Protocol. The Campbell Collaboration

Kaunitz, C & Strandberg, A. (2009): Aggression Replacement Training (ART) i Sverige – evidensbaserad socialtjänst i praktiken. Socionomen, 6, p 37- 48

Klaussen, T. & Rasmussen, L-M.P. (2013): Psychometric Validity and Reliability of the Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS). University of Tromsø, Department of Psychology.

Langeveld, Johannes H. et al. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 56, No. 4. , August.

Lyndsay N. et al. (2014): A Critical Review of Five Commonly Used Social-Emotional and Behavioral Screeners for Elementary or Secondary Schools. Contemporary School Psychology. December, Volume 18, Issue 4, pp 241–254

Moynahan, L. & Strömgren, B. (2007): Preliminary Results of Aggression Replacement Training in Norwegian Youth with aggressive behavior and with a different diagnosis. Psychology, Crime and Law.

Nardi, A. et al. (2011): Social Skills Improvement System – Rating Scales 2008. SSIS-RS. A Test Review. EDPS 612.02

Ogden, T. (1995): Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10-13 åringer. Rapport 3. BVU

Ogden, T. (2003): The Validity of Teacher Ratings of Adolescent´s Social Skills. Scandinavian Journal of Educational Research, 47, pp. 63-76

Ogden, T. (2009): Sosial kompetanse og problematferd i skolen.

Ogden, T (2015): Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Gyldendal

Olsen, T.M. & Gundersen, K.K. (2012): Implementering av ART. Kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner. Rapport 2012/1. Diakonhjemmet, Rogaland Høgskole.

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

Pawson, R (2013): The science of Evaluation – A Realist Manifest. Sage

Rigney, A.M. (2018): Test Review: *Social Skills Improvement System Social-Emotional Learning Edition* by Gresham F. M., & Elliott S. N. Journal of Psychoeducational Assessment, p.1-5.

Roth, S.R et al (2003): School-Based Aggression Replacement Training. Reclaiming Children and Youth, 12:3 fall, pp. 138-141

Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scales Assist Manual. Pearson, u.å.

Stigaard Laursen, D. (2014): Evaluering af implementering af det kognitive behandlingsprogram ART på de sikrede døgninstitutioner Grenen og Koglen. Center for Folkesundhed og Kvalitetsudvikling.

Statens Institutionsstyrelse (u.å.): Så arbetar vi med ART- Vägledning för implementering av ART-programmet inom SIS.

Strømgren, B et al. (2013): Kartlegging av systemintervensjoner i skole: effekt på klassemiljø og prosocial atferd. Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse. 40, pp. 47-59

Walden, J.M. (2010): Att arbeta med ART metoden. Et arbetslags arbete med Aggressive Replacement Training. Malmö Högskola. Lärarutbildningen. Barn Unge Samhälle.

10 Bilag

Bilag 1. Instruks vedrørende administration af SSIS skemaer

Vi har udpeget tre skemaansvarlige i projektet
På Charlotteskolen er det Kim
På Gadehaveskolen er det Preben
På Selsmoseskolen er det Pia

Vi arbejder med to SSIS målinger i projektet. En indledende, før børnene går i gang med træningen i ART, og en efterfølgende opsamling efter 1½ år med samme instrument, så vi kan sammenligne før og eftermålingerne
Der er tre forskellige SSIS skemaer. Et for børnene, et for forældrene, og et for lærer/pædagog som kender barnet. Vigtigt at vi får alle tre skemaer ind på alle børn.
Skolerne har fået skemaerne ud som pdf filer, for at gøre det nemmere. Det allerførste I skal gøre på skolen, er at sørge for at skemaerne er printet på den rigtige måde, så kolonnerne er fuldt synlige, og overskrifterne står rigtigt på siderne. Ellers bliver skemaerne svære at udfylde.
Udvælg den gruppe af børn som skal fungere som ART gruppe i undersøgelsen og får ART træningsprogrammet, og samtidig en kontrolgruppe af samme størrelse, og med nogenlunde samme karakteristika som ART gruppen, men som ikke får træningsprogrammet i første omgang. Vigtigt at der kommer samtidige besvarelser fra begge grupper. Lav gerne en oversigt over navnene på børnene i de to grupper og send med ind til UCC, sammen med skemaerne.
Nogle af skolerne har haft held med at arranger forældremøder hvor der er tilstrækkelige resurser til at hjælpe forældre med svage sproglige færdigheder med at udfylde forældreskemaer i forbindelse med mødet. Lav eventuel aftale om at de kan få hjælp med udfyldelsen, hvis det ikke er muligt. Jens Fokdal og Bo Ertmann er gerne behjælpelige med mødernes afvikling
Efter indsamling af skemaerne er det vigtigt at de skemaansvarlige kontrollerer dem inden de sendes til UCC. Tjek at hele skemaet er helt udfyldt, og besvarelsen er lavet på den rigtige måde. Bed barn / forældre / lærer /pædagog om at korrigere forkert besvarede skemaer, inden det sendes ind
Typiske fejl:
Der skal være et kryds i en af svarkategorierne i alle kolonner, ellers er besvarelsen ikke gyldig. I nogle af skemaerne er venstre kolonne udfyldt, men ikke den højre hvor det vurderes hvor vigtigt spørgsmålet er.
På nogle af besvarelserne mangler forsiden med navn og basisoplysninger, så ved vi ikke hvem det er der har udfyldt
På andre besvarelser er der nogle af spørgsmålene i skemaet som slet ikke er udfyldt
På nogle skemaer er der svaret i tekstform i stedet for de faste kategorier som skal benyttes

Er der tvivlspørgsmål om skemaerne kontaktes Bo Ertmann på mobil 41897259 eller på mail: bver@ucc.dk

Bilag 2. Deltagerkredsen i møder om programteori for projektet

Selsmoseskolen

Ellis Andersen, skoleleder
Pia Brügge Nielsen, afdelingsleder
Tina Hansen, klubsouschef

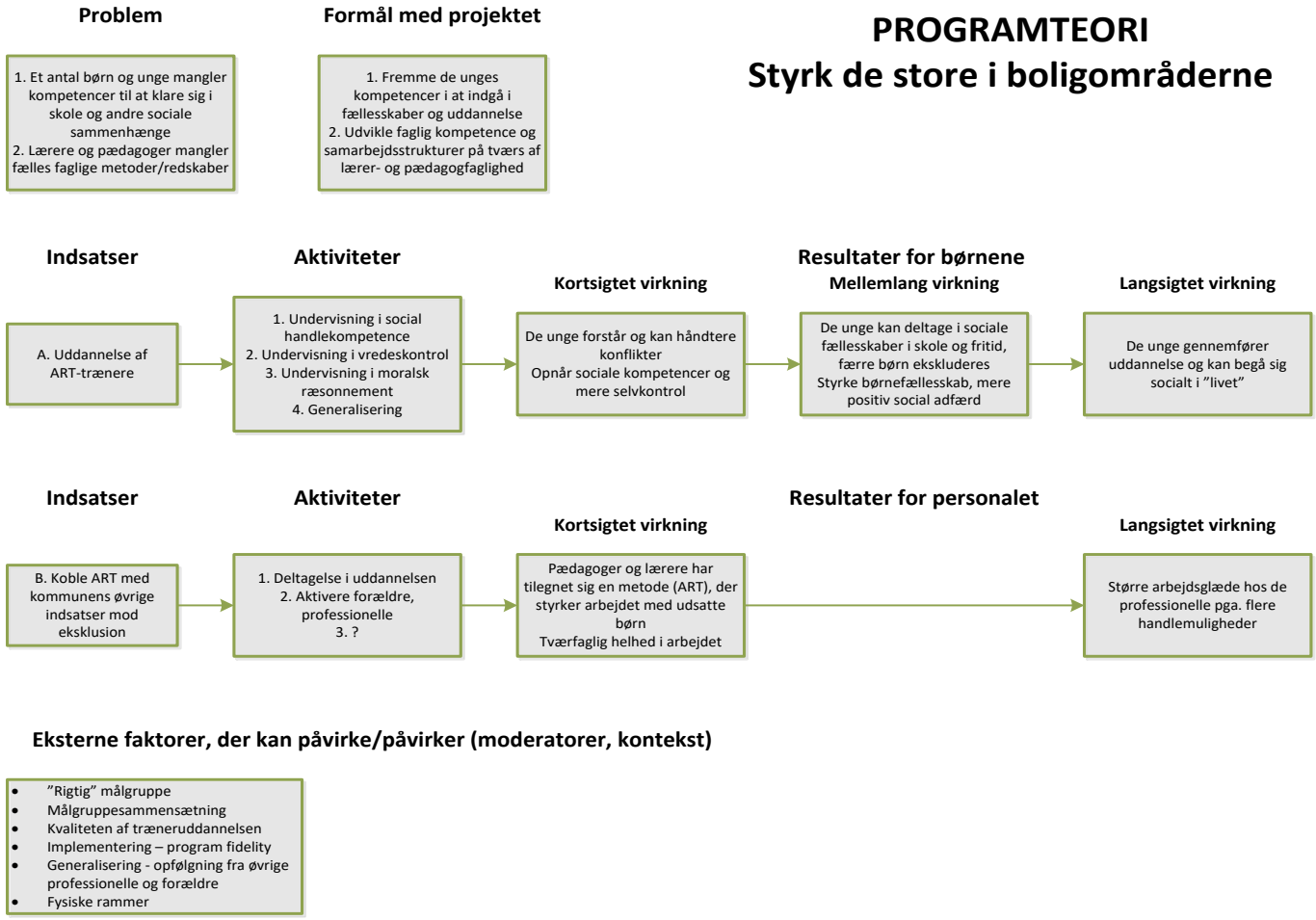
Gadehaveskolen

Mette Stribolt, konstitueret afdelingsleder
Arne Hansen, klubleder
Annette Ho Pedersen, klubsouschef

Charlotteskolen

Minna Thøgersen, skoleleder
Kenneth Bukhave, afdelingsleder
Per Christoffersen, klubleder
Kim Schönning, tovholder for ART-trænerne

Bilag 3. Programteori for Styrk de store i boligområderne



Eksterne faktorer, der kan påvirke/påvirker (moderatorer, kontekst)

- "Rigtig" målgruppe
- Målgruppesammensætning
- Kvaliteten af træneruddannelsen
- Implementering – program fidelity
- Generalisering - opfølgning fra øvrige professionelle og forældre
- Fysiske rammer

Bilag 4. Fokus i programteorien

I forbindelse med projektansøgningen er der opstillet politiske målsætninger for indsatsen med ART. Vores opgave med opstilling af programteori er at få belyst målsætningerne lokalt på de involverede skoler og fritids- og ungdomsklubber. Første led i opstilling af en programteori er at få beskrevet målsætninger og indsatser. Undervejs vil vi følge op på om målsætningerne kan indfries, og eventuelt få beskrevet de forhold, der betyder at effekten af indsatsen bliver en anden
Tydeliggøre / eksplicitere de forestillinger, der knytter sig til en indsats

Konteksten/ rammen
Beskriv kort skolen, herunder miljøet og elevsammensætningen – specifikke / særlige problemstillinger. Hvem er målgruppen for indsatsen? Hvordan fungerer samarbejdet mellem lærerne / klubmedarbejderne i dag?

Forventninger til indsatsen
Hvad ønsker I at opnå med ART-indsatsen? Hvilke forventninger har I til effekten på elevniveau? Og hvilke forventninger har I til effekten på det tværfaglige samarbejde? Er der særlige elementer i ART som i ser som virkningsfulde i forhold til problemstillingerne på Jeres skole?

Indsatsen pindet ud i detaljer
Hvor mange ART – trænere har I fået uddannet (antal lærere, antal pædagoger /klubmedarbejdere)? Hvordan har trænerne taget imod metoden? Har i gjort Jer overvejelser omkring hvordan metoden kan præsenteres for resten af skolen? Hvilke tilbagemeldinger har I fået fra underviserne / klubmedarbejdere undervejs i forløbet med uddannelse af trænere.
Ved i hvor mange ART – forløb i skal køre pr. skoleår?
Er der styr på rammerne for ART – er ART –rummet på plads?
Ledelsesansvar:
Hvordan ser i den ledelsesmæssige opgave med at understøtte ART? Hvad skal I gøre for at projektet kan blive en succes?
Hvilke betingelser ser I som afgørende for, at I når de målsætninger I har i arbejdet med ART? – herunder ressourcer, motivation, opmærksomhed og holdninger?

Udefra kommende faktorer
Har I overvejet hvilke eksterne forhold, der kan få negativ / positiv betydning for arbejdet med metoden. Fx den nye skolereform. Inklusionsdebatten. Andet?

Arbejdet med evidensbaserede metoder
Hvilke overvejelser har I gjort Jer om at arbejde med en manualbaseret metode, hvor der er krav om at metoden følges meget stringent? Oplever I, at der er udfordringer forbundet med arbejdet med den type af metode?
Har I gjort Jer overvejelser omkring hvad de evidensbaserede metoder gør ved tværfagligheden og den pædagogiske praksis?

Bilag 5. Protokol for implementering og kvalitetssikring af ART

Professionshøjskolen UCC

© 2013 Teori og Metodecentret

NOTAT

Implementering og kvalitetssikring af ART på MultifunC institutioner

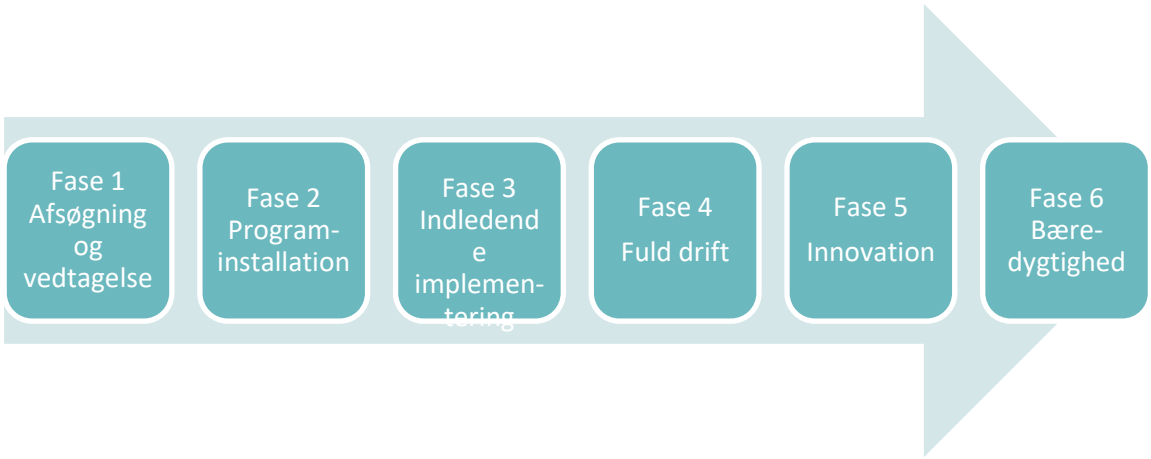
- **Hvad skal der til for, at det virker?**

Hvilke resultater ART programmet fører med sig hænger overvejende sammen med kvaliteten af implementeringsforløbet. Først i det øjeblik programmet er velimplementeret, kan man forvente effekt. Implementering sker ikke bare fra dag til anden, men må forstås som en langvarig og bevidst proces, der strækker sig fra det øjeblik idéen omsættes i praksis til programmet er bæredygtigt og fuldt integreret i institutionens virke. Dette kan tage to til fire år (Fixen et al. 2005).

Forskningen inden for feltet peger på, at effektive behandlingsprogrammer først og fremmest er kendetegnet ved høj integritet, dvs. loyalitet og troskab over for programmet – det gælder også ART. Høj integritet fremmes af, at programmet implementeres i overensstemmelse med den pågældende organisations eller institutions ønsker, ressourcer og reelle behov. Faktorer, der har vist sig at øge programintegriteten omfatter blandt andet gode programmanualer, et solidt teoretisk grundlag, trænernes og programansvarliges kompetencer, de involveredes engagement og opbakning, konkrete procedurer, implementeringsstøtte, systematisk opfølgning og evaluering.

Mange studier viser, at udviklingen i de enkelte faser eller stadier i implementeringsprocessen på forskellig vis kan få afgørende betydning for udfaldet af det samlede forløb. For at undgå klassiske faldgruber som utilstrækkelig koordination, manglende støtte fra de involverede eller udvanding af metoden, er det derfor vigtigt, at der tages højde for hele implementeringsprocessen med alle dens stadier. Ikke mindst er det afgørende, at implementeringen og afprøvningen af programmet sker på baggrund af kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner.

En helhedsorienteret implementeringsmodel
For at bidrage til øget kvalitet i implementeringen og programudførslen tages udgangspunkt i en helhedsorienteret og forskningsbaseret implementeringsmodel, der inkluderer kvalitetssikrende retningslinjer og procedurer, relateret til de enkelte stadier i implementeringsprocessen (Fixen et. al 2005).



Nedenfor følger en kort beskrivelse af de enkelte faser i implementeringsforløbet. Efterfølgende gives en række eksempler på kvalitetssikrende tiltag og rutiner.

1. Afsøgning og vedtagelse
Hvis ART på sigt skal indgå som en obligatorisk del af institutionens virke, bør programmet gå hånd i hånd med institutionens øvrige målsætninger og teoretiske fundament. Det første stadie i implementeringsmodellen refererer derfor til, at man erhverver sig solid viden om programmet med henblik på at vurdere, hvorvidt det matcher målgruppens reelle behov samt institutionens teoretiske og organisatoriske udgangspunkt. I disse overvejelser bør indgå en realistisk afklaring af, hvad der kræves af ressourcer (tid, rum, personale, ekstern vejledning og økonomi) for at kunne gennemføre forløbet.

Når beslutningen om implementering af metoden er truffet, anbefales det, at der udformes en langsigtet implementerings- og økonomiplan, som sikrer kontinuitet og fremdrift gennem hele implementeringsperioden. Planen kan samtidig bidrage til, at der skabes rum for systematiske evalueringer og justeringer af metoden fra starten. I bilaget findes en vejledning med vigtige opmærksomhedspunkter, der bør indgå i implementeringsovervejelserne.

I Norge, hvor brugen af ART er ekspanderet inden for de seneste år, viser erfaringerne at det har stor betydning, at implementeringsplanen udformes under ekstern vejledning fra eksperter inden for feltet.

2. Programinstallation
Inden opstart gennemgås de tiltag, der skal iværksættes for at fremme implementeringsforløbet og kvaliteten af metodeudførslen. Typiske omkostninger i forbindelse med opstarten kan omhandle kvaliteten af metodeoplæringen, antal ansatte der skal uddannes i metoden, intern og ekstern vejledning mv.

Det anbefales, at en til to ansatte får til opgave at være programansvarlige for ART virksomheden ved institutionen. Den programansvarliges opgave består i at sikre

kontinuerlig udvikling og opretholdelse af kvalitetssikrende rutiner og retningslinjer undervejs i implementeringsforløbet. Blandt andet ved at bidrage til, at motivationen og engagementet i personalegruppen fastholdes. Det er derfor afgørende, at der afsættes nok tid til den programansvarliges arbejde i overensstemmelse med institutionens størrelse, omfanget af programmet samt antallet af ansatte.

3. Indledende implementering
Den indledende implementering omfatter de første erfaringer med at afprøve ART i praksis og giver indledende viden om, hvordan programmet spiller sammen med institutionens øvrige aktiviteter – og ikke mindst målgruppen. Evalueringen af det indledende implementeringsforløb tjener som beslutningsgrundlag i forhold til den fortsatte implementering af metoden. I bilaget findes et evalueringsskema, der omhandler forudsætninger for fortsat at anvende metoden.
Det er vigtigt, at der tilknyttes ekstern vejledning i forbindelse med den indledende implementering og afprøvning af programmet, således at eventuelle tilpasninger og justeringer sker i overensstemmelse med programmets teoretiske forankring. Dertil kan det give god mening at deltage i netværk med metodeansvarlige fra andre organisationer med henblik på erfaringsudveksling.

4. Fuld drift
Fuld drift forudsætter, at der er blevet taget en beslutning om videre implementering af metoden og indbefatter, at programmet bliver en integreret del af institutionens virke. Dvs. at personalet oplever ART som en integreret del af deres arbejde og at programintegriteten opretholdes i metodeudførslen og organiseringen af programmet via etablerede retningslinjer og procedurer (Fixen et. al, 2005). Det er af central betydning, at alle de systemer, procedurer og rutiner, der blev vedtaget undervejs i det indledende implementeringsforløb varetages og videreføres.

5. Innovation
Når programmet har været i fuld drift gennem en længere periode ses det tit, at programmet tilpasses og udvikles i overensstemmelse med de lokale forhold – at der opstår lokale variationer. Innovationsstadiet refererer til den udfordring, der ligger i at sikre, at de lokale variationer og tilpasninger af metoden sker med udgangspunkt i metodens teoretiske forankring og kvalitetssikrende retningslinjer.

6. Bæredygtighed
For at kunne sige, at programmet er bæredygtigt, kræver det, at såvel implementeringen som programudøvelsen er kendetegnet ved høj kvalitet. Vejen frem til dette stadie er, som beskrevet i starten, en lang proces, der kan vare op til fire år. Implementeringen af programmet er en proces, der jævnligt må repeteres og tages op i ledelsens prioriteringer og personalets bevidsthed i forhold til arbejdet med børnene/de unge. Det forudsætter et fortløbende stærkt fokus på og prioritering af ART i forhold til personalemæssige og økonomiske ressourcer.

- **Kvalitetssikrende tiltag og rutiner**

Trænerkurset
Kvaliteten af ART trænernes uddannelse udgør uden tvivl en af de væsentligste faktorer for effekten af programmet. Pt. er der endnu ikke færdiguddannede danske ART- mastertrænere til undervisning af danske trænere, men de er lige på trapperne.

Indtil da er indledt et tæt samarbejde med Diakonhjemmet i Norge, som har solide erfaringer med at varetage og gennemføre trænerkurset.

Trænerkurset er bygget op omkring 3 moduler, der sammenlagt varer 8 dage. Mellem de tre moduler skal kursisterne varetage undervisning i programmets tre hovedkomponenter (social færdighedstræning, vredeshåndtering og moralsk ræsonnement) på egen hånd. Det anbefales, at oplæringsperioden bruges til at afprøve programmet på personalegruppen, således at de øvrige ansatte herigennem erhverver sig kendskab til programmet, inden der startes op med målgruppen. For at få kursusbeviset kræves 80 % deltagelse på kurset, varetagelse af 18 træningssessioner på egen hånd og dokumenteret evaluering heraf samt en bestået afsluttende prøve, der ligger på den sidste kursusdag. Herefter er kursisterne klar til at varetage et 30 timers program med målgruppen.

Ønskes yderligere information om trænerkurset eller et samarbejde omkring etablering af et kursus for kommende ART trænere, rettes henvendelse til Teori og Metodecentret.

Klæd så mange som muligt på
Det anbefales, at alle involverede ansatte tilbydes et trænerkursus, da det bidrager til, at så mange som muligt tager ejerskab til programmet. Hvis det øvrige personale klædes godt på og har et godt kendskab til metoden, har de langt bedre forudsætninger for at kunne samarbejde med trænerne om motivering af deltagerne og generaliseringsprocessen, hvor deltagerne trinvis trænes i at anvende færdighederne uden for undervisningssammenhængen.

Samtidig er det af stor betydning, at også ledelsen erhverver sig viden om metoden og hvad det kræver at gennemføre programmet i praksis. For at sikre størst mulig opbakning og støtte undervejs i implementeringsforløbet, vil det optimale være, at en eller flere med lederfunktion deltager i trænerkurset.

Plan B ved sygdom og udskiftning af personale
Det er en god idé at have en plan B ved sygdom, som sikrer kontinuerlig drift af programmet og forebygger hurtige lappeløsninger eller aflysninger, der på sigt kan medføre at programmet udvandes eller opgives. Det er særlig vigtigt på mindre skoler eller institutioner, hvor man kun har få uddannede ART trænere.

I forhold til at opretholde implementeringen er det også vigtigt at tage højde for udskiftning af trænere eller øvrige ansatte, fx ved at have en plan for oplæring af nyansatte internt i institutionen.

Afsættes der midler til sådanne situationer i den langsigtede økonomiske planlægning bidrages til en forudsigelig og mindre sårbar proces.

Tilpasning af programmanualen
For at lette det daglige arbejde for trænerne bør den programansvarlige sørge for, at der udarbejdes en struktureret udgave af ART programmet, som er tilpasset den aktuelle organisation og målgruppe. Programmet kan indeholde en tydelig plan over timer, tidspunkter, trænere, mål og indhold i de enkelte timer, gældende regler, anvisninger for hvordan aktuelle situationer tackles, forslag til rollespil, moralske dilemmaer, lege, overraskelser og andre aktuelle øvelser, som understøtter temaet.

Til inspiration kan anvendes ART manualen, som er beskrevet i Goldstein et al. (1998). Den giver en god og detaljeret beskrivelse af ART programmet og metodens teoretiske fundament, fx gives gode beskrivelser af, hvordan man kan motivere deltagerne og bidrage til, at de nye færdigheder bliver generaliseret.

For at sikre, at programmet tilrettelægges i overensstemmelse med de enkeltes behov og forudsætninger for deltagelse, bør tilrettelæggelsen og tilpasningen af programmet tage udgangspunkt i en grundig kortlægning af de enkelte deltageres sociale færdigheder og forudsætninger. Hertil kan anvendes *Social Skills Rating System* (SSRS), som er et veldokumenteret og valideret redskab til kortlægning af børns/unges sociale færdigheder og problemadfærd. (Se mere herom under punktet om effektmåling). Resultaterne af denne kortlægning anvendes samtidig som udgangspunkt for udvælgelse af, hvilke færdigheder, der er relevante at træne på.

Motivationssystemer
Indre motivation er en forudsætning for at kunne ændre adfærd. En vigtig del af planlægningen bør derfor tage højde for, hvordan børnene/de unge bedst muligt motiveres til deltagelse og engagement, fx ved brug af forskellige former for motivation eller motivationssystemer som tegnøkonomisystemer eller niveausystemer.

Generalisering og vedligeholdelsestræning
Et afgørende led i ART er, at deltagerne øver sig i at anvende færdighederne uden for undervisningssammenhængen. En stor del af ART programmet er bygget op netop med dette sigte og indeholder forskellige redskaber og værktøjer til brug i praksis. Det væsentlige er, at generaliseringsforløbet er velforberedt og sker i overensstemmelse med de enkelte deltageres aktuelle behov og forudsætninger.

Det kan være en udfordring at sikre en løbende tilpasning af programmet og generaliseringstræningen, hvori hele personalet er involveret. I disse bestræbelser kan generaliseringscirklen være en hjælp. Cirklen benyttes, når timen skal planlægges i forhold til at tjekke op på, at den enkeltes behov og styrker tilgodeses i træningen. Generaliseringscirklen udformes på baggrund af barnets/den unges individuelle handleplan, den indledende kortlægning af sociale færdigheder og problemadfærd samt de generelle erfaringer fra arbejdet med barnet/den unge.

Formidling
Både i forhold til implementeringen af programmet og arbejdet med målgruppen er det af stor betydning, at alle involverede kontinuerligt, informeres om status på træningen, både ansatte og centrale personer i børnenes/de unges netværk. ART træningen kan fx være et fast punkt på dagsordenen ved alle møder (teammøder, personalemøder, overlap ved turnusorganisering) der involverer personalet og målgruppen. På denne måde sikres fortløbende formidling af træningens aktuelle status og indhold til personalegruppen.

Tilsvarende er der gjort gode erfaringer med at sende et ugentligt nyhedsbrev (ART post) ud til alle, inkl. familie og pårørende, hvori der gjort bliver gjort rede for, hvad der aktuelt arbejdes med i de enkelte timer.

Vejledning og evaluering
Implementeringsvejledning bør gennemføres hvert semester og omfatte de enkelte dele i implementeringsplanen, metodeudøvelsen i ART grupperne og vejledning til alle metodeudøvere.

Evaluering af ART - sessionerne
For at sikre høj kvalitet i metodeudøvelsen anvendes standardiserede evalueringsskemaer til evaluering af de enkelte ART-sessioner. Evalueringen skal helst foretages i umiddelbar forlængelse af timen. Derudover er også vedlagt en tjekliste til at tjekke op på, at programmets procedurer tilgodeses i planlægningen af timen.

Det er vigtigt, at der afsættes lige så meget tid til planlægning og evaluering af undervisningen som til selve undervisningen. For hver time bør der afsættes en time til planlægning og en halv time til evaluering af forløbet, dvs. sammenlagt bruges ca. to en halv time på hver session.

Både intern og ekstern vejledning bør tillige gennemføres med jævne mellemrum. Vejledningen kan med stor fordel baseres på ovenstående skemaer.

Intern metodevejledning
Intern metodevejledning gives 1- 2 gange om året af en intern vejleder med teoretisk og praktisk indsigt i metoden, fx den ART- ansvarlige ved institutionen. Sigtet med den interne vejledning er, at de enkelte ART- trænere får mulighed for at indhente den faglige og emotionelle støtte, de har behov for, i forhold til fortsat at opretholde programintegriteten og samtidig tilpasse formen til den aktuelle målgruppes forudsætninger og behov.

Ekstern metodevejledning og implementeringsevaluering
Mange norske institutioner og organisationer, der arbejder med ART, har haft stor succes med at modtage ekstern vejledning fra det norske ART-senter. Centrets vejledning indebærer direkte vejledning i grupperne, implementerings- og generaliseringsvejledning til ART trænerne samt møder med ledelsen om eventuelle justeringer af programmet.

Effektmåling
ART programmet vil ofte udgøre et led i en større samlet indsats, hvori flere centrale faktorer kan have betydning for effekten af interventionen, derfor kan det være svært at dokumentere i hvilken grad ART giver effekt. Imidlertid er det afgørende, at man kan sige noget om, hvorvidt implementeringen af programmet har effekt i forhold til børnenes/de unges adfærd og sociale færdigheder. Det anbefales derfor, at målgruppens sociale færdigheder og forudsætninger kortlægges både i forbindelse med opstart af programmet og efter programmets afslutning, således at man har en før- og efter måling at forholde sig til.

I denne forbindelse er der gjort gode erfaringer med at anvende *Social Skills Rating System* (SSRS), et veldokumenteret og valideret redskab til kortlægning af børns/unges sociale færdigheder og problemadfærd. SSRS tilbyder en multiinformant tilgang til måling af børns sociale adfærd i skolen, der involverer spørgeskemaer til forældre, lærere og barnet/den unge. Systemet er udviklet og valideret i forhold til at kunne måle børns sociale færdigheder og problemadfærd ud fra tre dimensioner:

1. sociale kompetencer
2. problemadfærd
3. akademiske kompetencer

På baggrund af en række udsagn, tager lærere og forældre stilling til, hvor hyppigt de oplever, at barnet/den unge anvender de givne sociale færdigheder eller problemadfærd. Barnet/den unge bliver samtidig bedt om at tage stilling til tilsvarende udsagn ud fra, hvorvidt udsagnet passer på ham/hende. Der findes spørgeskemaversioner, der retter sig mod følgende tre aldersgrupper: 3-5 år (før skole), 5-12 år og 13-18 år.

SSRS baserer sig på et andet evidensbaseret program for træning af sociale færdigheder, hvilket i sidste ende betyder, at positiv fremgang her indikerer, at de færdigheder, som barnet/den unge har udviklet i ART forløbet også bliver overført til andre sociale sammenhænge.

Sikring af fremdrift
Når et træningsforløb er bragt til ende, evalueres forløbet og resultaterne på baggrund af de standardiserede evalueringssystemer og i henhold til den implementeringsplan, der blev udarbejdet i starten af forløbet. På baggrund heraf, tages en beslutning i ledelsen om videre implementering af metoden, inden et nyt forløb igangsættes. Herefter gentages proceduren med en kortlægning af sociale færdigheder og forudsætninger blandt de børn/unge, der er tiltænkt at deltage i den nye ART-gruppe, udarbejdelse af en ny programmanual etc.

Når programmet er bæredygtigt og fuldt ud integreret i institutionens kultur og aktiviteter er det vigtigt, at der er fortløbende opmærksomhed på udvikling og fornyelse i forhold til at bibeholde et højt niveau af engagement og motivation. Nedenfor gives en række forslag til, hvordan man kan bibeholde engagement og motivation i personalegruppen:

- Lade ART-ansvarlige og ledere deltage i netværksmøder og samarbejd med andre institutioner, der har samme målgruppe
- Udvid programmet med supplerende programmer, der har vist sig at give gode resultater i samspil med ART
- Give ART trænerne mulighed for at videreuddanne sig i metoden, fx ved at tage ART træner uddannelsen, et toårigt deltidsstudie. Uddannelsen giver adgang til at blive ART- ansvarlig på egen institution eller varetage træning af kommende ART trænere
- Deltagelse i forskningsprojekter inden for området – både nationalt og internationalt
- Deltagelse i metode- og erfaringskonferencer – nationalt og internationalt

Bilag 6. Demografiske nøgletal

	Københavns kommune		Høje- Taastrup kommune		Hillerød kommune	
	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Befolkningstal pr. 1 januar	569557	613288	48807	50596	48695	50560
Befolkningstæthed pr 17-64 årige	6607	7082	623	646	228	237
Befolkningsandel i bymæssig bebyggelse	100	100	96,9	96,9	91,1	91,2
Andel almene boliger	19,5	19,2	27,2	27,0	17,5	16,7
Udenlandske statsborgere fra vestlige l. pr. 10.000 borgere	766	953	409	646	285	394
Udenlandske statsborgere ikke vestlige l. pr. 10.000 borgere	697	682	873	1007	323	393
Udgifter til folkeskoleområdet pr indbygger	5163	6294	9943	10378	9997	10766
Udgifter til folkeskolen pr elev	66786	70389	75126	85116	65500	78660
Andel 25-64 årige uden erhvervsuddannelse	14,9	12,5	25,3	23,2	14,7	13,7
Andel 25-64 årige med videregående uddannelse	45,7	52,9	21	25	35,7	38
Udgifter til overførsler pr. indbygger	10498	10781	10803	11880	8104	8829
Fuldtidsledige pr 100 17-64 årige	4,7	3,7	5,6	4,0	2,8	2,7
Udgifter til forsørgelse pr 17-64 årige	11031	11231	13520	14222	10077	10548
Udgifter til kontanthjælp og revalidering pr. 17 – 64 årige	4181	5178	4079	4980	2121	2359
Udgifter til aktivering pr 17-64 årige	3164	1526	2896	1885	1715	1042
Børn af enlige forsørgere pr 100 0-17 årige	21,6	20,8	16,2	16,2	15,5	15,7
Serviceudgifter til børn og unge med særlige behov pr. 0-17 årig	16.231	15227	15820	18849	11997	12131
Anmeldte tyverier og indbrud pr. 1000 indbyggere	119,9	100,6	60,2	48,4	55,1	41,4
Anmeldte voldsforbrydelser pr. 1000 indbyggere	2,8	3,5	2,0	2,1	1,3	1,6

Demografisk adskiller Høje- Taastrup Kommune sig på centrale områder ved sammenligning med fx Københavns - og Hillerød kommuner. Høje Taastrups boligmasse er kendetegnet ved en meget høj andel almene boliger (27,2 pct.). Endvidere er kommunen præget af en stor andel af udenlandske statsborgere med ikke vestlig baggrund (873 pr. 10.000 borgere), meget store udgifter pr. elev til folkeskole (85116 kr.) samt en høj andel af befolkningen mellem 25 og 64 år, som er uden erhvervsuddannelse (23,2 pct.). For kommunen som helhed har 23,66 pct. af borgerne i kommunen indvandrerbaggrund. Ugebrevet A4 har på baggrund af tal fra Danmarks Statistik lavet en analyse af befolkningssammensætningen i Danmark, fordelt på postnumre. Denne viste, at i 2630 Tåstrup har 26,4 pct. indvandrerbaggrund (2015 tal). Den største

gruppe af indvandrere og efterkommere kommer her fra Asien, som også dækker det meste af Mellemøsten. Herfra kommer 18,3 pct. af borgerne fra Tyrkiet, 3,3 pct. fra Østeuropa, mens 1,3 pct. kommer fra Afrika. I 2640 Hedehusene har 11, 6 pct. indvandrerbaggrund. Her kommer 10,4 pct. fra Asien (primært Tyrkiet) mens 1,8 pct. kommer fra Østeuropa.

Infrastruktur i boligområderne

	Beboere	Udenfor a-marked	E&I ikke vestlige	Dømt	Kun grund-Skole	Gns. indkomst
	1.jan 2017	2015-2016	1.jan 2017	2015-2016	1.jan 2017	År 2015
Tåstrupgård	2698	30,3	66,6	2,1	69,8	51,2
Charlotteager	1747	37,4	53,7	2,5	58,3	55,9
Gadehavegård	2133	41,4	56,4	2,3	60,5	54,9

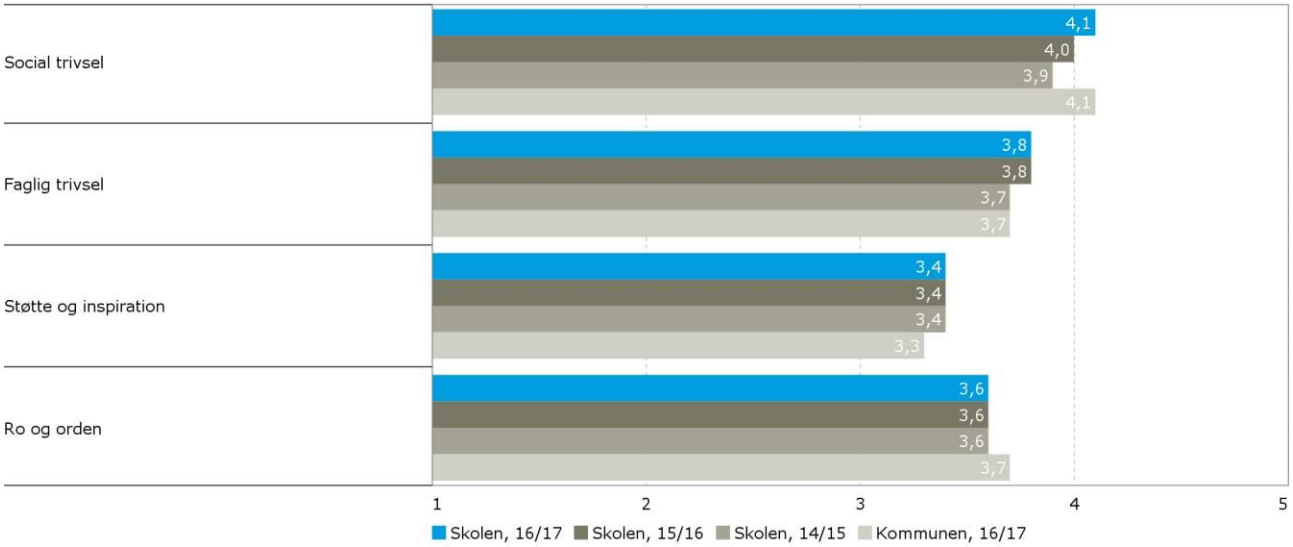
Kilde: Trafik-, Bygge- og Boligstyrelsen: Infrastrukturlisten over udsatte almene boligområder pr. 1. dec. 2017.

Beskrivelse af deltagende skoler

Selsmoseskolen	Charlotteskolen	Gadehaveskolen
Skole med 233 elever. Skolen er en heldags-skole fra 0. – 6. klasse, hvor eleverne bliver undervist fra 8.00-16.00 hver dag. Der ud over er der pasning fra 6.30-8.00 og igen fra 16.00 – 17.00. Skolen er pr. 1.8.2018 fusioneret med Gadehaveskolen til Ole Rømer Skolen. Ved en brand i 2015 mistede skolen sin hovedbygning.	Skole med 375 elever i almene klasser og 38 elever i specialklasser og 26 elever i modtageklasser. Pædagoger fra Klub 5éren varetager dele af den understøttende undervisning i 4. – 6. klasse. Klubben har 146 dagklubpladser og 80 aftenklubpladser.	Skole med 350 elever. Eleverne er fordelt i almene klasser fra 0. – 9. klassetrin. Alle årgange er organiseret i hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling. Ledelsen varetager desuden ledelsen af kommunens Læsekompetencecenter. Gadehaveskolen har en SFO med 126 indmeldte børn der fysisk er placeret på skolen.

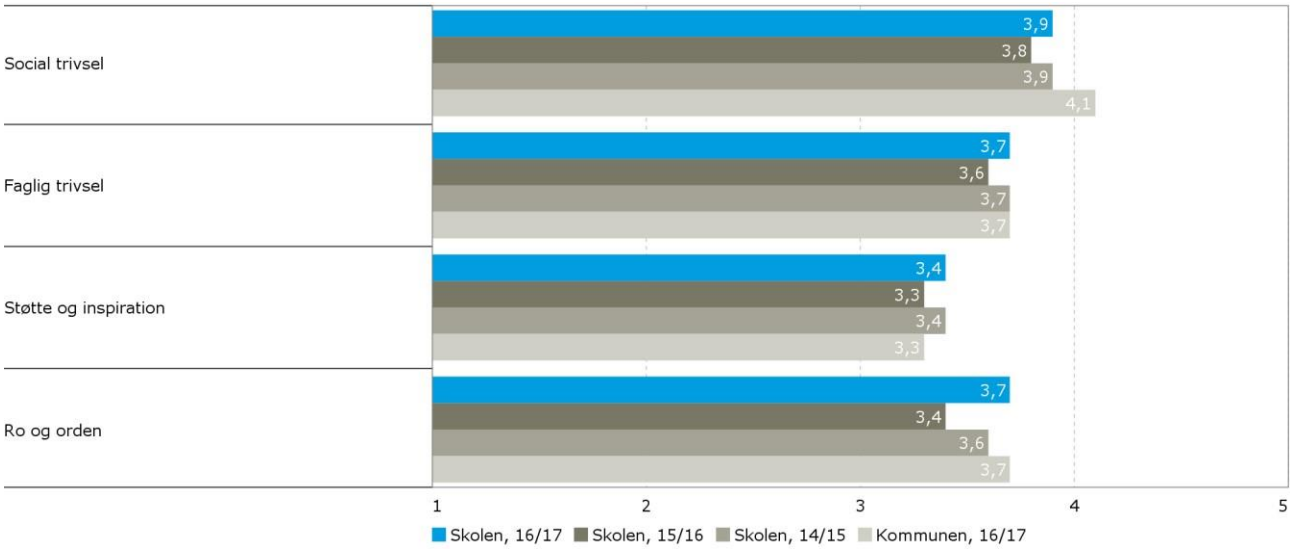
Kilde: Kvalitetsrapporter for skolerne 2016/2017.

Charlotteskolen: Indikatorer for trivsel 4. – 9. klasse



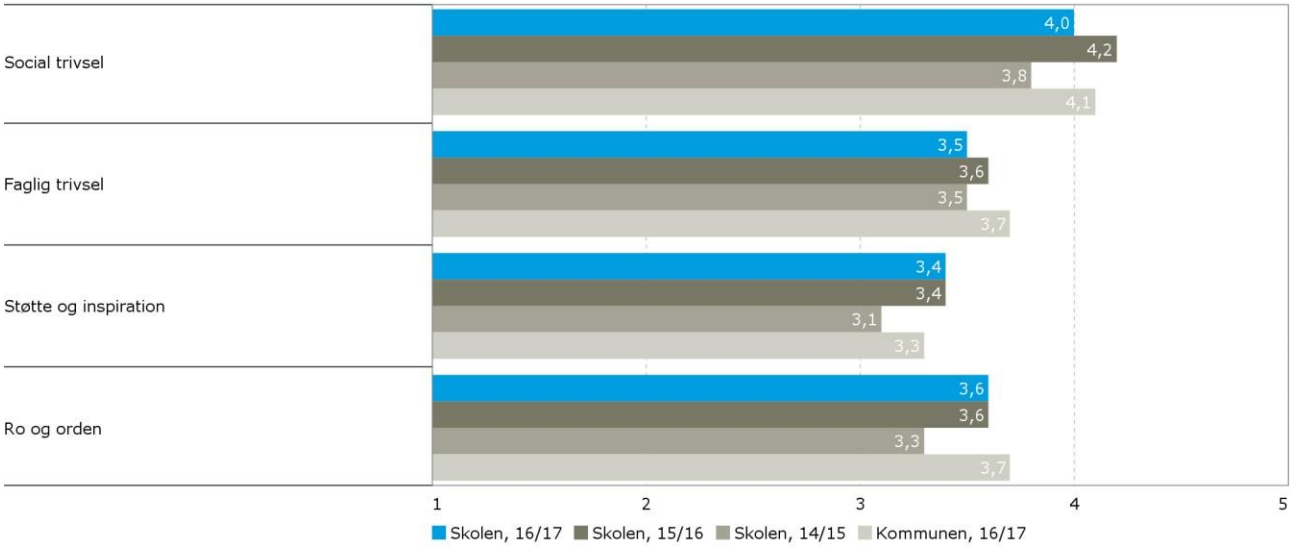
Kilde: Kvalitetsrapport for Charlotteskolen 2016/2017

Gadehaveskolen: Indikatorer for trivsel 4. – 9. klasse



Kilde: Kvalitetsrapport for Gadehaveskolen 2016/2017

Selsmoseskolen: Indikatorer for trivsel 4. – 9. klasse



Kilde: Kvalitetsrapport for Selsmoseskolen 2016/2017