

Til
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport, endelig
(ISBN 978-87-7684-809-5)

Dato
August 2014

FORSKNINGSKORTLÆGNING **ALSIDIG UDVIKLING OG** **SOCIALE KOMPETENCER**



RAMBOLL



AARHUS
UNIVERSITET

DANSK CLEARINGHOUSE
FOR UDDANNELSESFORSKNING

INDHOLD

1.	Indledning	1
1.1	Baggrund	1
1.2	Formål, reviewspørgsmål og begreber	2
1.3	Læsevejledning	3
2.	Tilgang og metode	4
2.1	Den overordnede tilgang	4
2.1.1	Den systematiske forskningskortlægning	4
2.1.2	Den konfigurate, narrative syntese	4
2.2	Kortlægningens design og gennemførelse	5
2.2.1	Tildeling af evidensvægt	7
2.3	Karakteristik af den indsamlede viden	10
2.3.1	Forskningskvalitet i feltet vedrørende alsidiq udvikling og sociale kompetencer	13
3.	Tematisk syntese	15
3.1	Indsatser med fokus på udvikling af elevernes dannelse	19
3.1.1	Forskning på området	22
3.1.2	Indsatser, metoder og redskaber	22
3.1.3	Resultater og effekter	25
3.2	Tidlige indsatser med fokus på udvikling sociale kompetencer	29
3.2.1	Forskning på området	34
3.2.2	Indsatser, metoder og redskaber	34
3.2.3	Resultater og effekter	38
3.3	Udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen	44
3.3.1	Forskning på området	47
3.3.2	Indsatser, metoder og redskaber	47
3.3.3	Resultater og effekter	48
3.4	Supplerende tilbud	51
3.4.1	Forskning på området	55
3.4.2	Indsatser, metoder og redskaber	55
3.4.3	Resultater og effekter	58
3.5	Skolebaserede indsatser	60
3.5.1	Forskning på området	63
3.5.2	Indsatser, metoder og redskaber	63
3.5.3	Resultater og effekter	65
4.	Opsamling og perspektivering	69
4.1	Virkningsfulde indsatser til at fremme alsidiq udvikling og sociale kompetencer	69
4.2	Perspektivering af kortlægningens resultater	70
4.3	Afrunding	72
	Referenceliste	73

1. INDLEDNING

Den kommende folkeskolereform har til formål at løfte det faglige niveau, at mindske betydningen af social baggrund samt at styrke tillid og trivsel i folkeskolen. Reformen sætter ind på en lang række områder, og med reformens implementering indføres en længere og mere varieret skoledag. Reformen indeholder et såkaldt videns- og kompetencespor, hvor et centralt element er, at skoleudvikling og undervisning skal baseres på viden og forskningsresultater.

På den baggrund har Undervisningsministeriet igangsat en række systematiske forskningskortlægninger og -synteser. Forskningskortlægningerne har til formål at understøtte et fagligt løft af folkeskolen ved at:

- Afdække national og international forskning inden for særligt væsentlige områder i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen
- Danne grundlag for praksisrettede publikationer om virkningsfulde initiativer og indsatser, som kan understøtte opfyldelsen af målsætninger for folkeskolereformen
- Understøtte læringskonsulenternes arbejde med at rådgive kommuner og skoler.

Forskningskortlægningerne gennemføres i et samarbejde mellem Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll), Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning/DCU (v/ Camilla Brørup Dyssegaard, Jesper de Hemmer Egeberg og Kasper Steenberg) ved Aarhus Universitet samt VIA University College, Professionshøjskolen UCC og Professionshøjskolen Metropol.

Nærværende rapport er udarbejdet af Rambøll og DCU og præsenterer resultaterne af en systematisk kortlægning og -syntese af forskning vedrørende **elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer**. Som supplement til forskningskortlægningen udarbejdes en praksisrettet publikation om, hvordan forskningsresultaterne eventuelt kan implementeres i en dansk kontekst.

1.1 Baggrund

Elevernes alsidige udvikling har stået centralt i Folkeskolelovens formålsparagraf siden 1975. I lovens § 1 hedder det således, at folkeskolen i samarbejde med forældre skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.¹ I regeringens lovforslag til ændring af Folkeskoleloven (L51)² fremhæves elevernes alsidige udvikling ligeledes som et væsentligt formål i skolen. Lovforslaget fremhæver endvidere, at en længere og mere varieret skoledag vil understøtte skolerne i deres arbejde med at styrke elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer.

Undervisningsministeriet udarbejdede i 2009 et faghæfte med Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling (Undervisningsministeriet, 2010). Heraf fremgår det, at der lægges stor vægt på, at eleverne i den danske folkeskole skal udvikle alle sider af deres personlighed, dvs. at de skal udvikle sig emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk. Dette skal først og fremmest ske gennem den fagdelte undervisning, der tilrettelægges på en sådan måde, at demokratisk dannelse, arbejdsglæde, fordybelse, kreativitet, engagement og et godt forhold mellem lærere og elever tilgodeses. Samtidig skal skolen bidrage til, at eleverne hver især bliver støttet i at udvikle sig alsidigt, herunder at de også udvikler deres samarbejdsevne, ansvarlighed, foretagelse, kreativitet, initiativ, engagement, særlige talenter og respekt for forskellighed.

En undersøgelse af udvalgte skolars arbejde med elevernes alsidige udvikling fra 2009 viser, at lærere og ledere har svært ved at sætte ord på, hvad begrebet betyder, og hvad det vil sige at fremme elevernes alsidige udvikling i praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). Undersøgel-

¹ Folkeskolelovens § 1, lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009.

² Lovforslag nr. L51, Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love, af 31. oktober 2013.

sen peger på, at der på skolerne er brug for en skærpet bevidsthed om, hvad begrebet alsidig udvikling betyder, og hvordan det kan omsættes til praksis.

Skolerådets Formandskab adresserer problemstillingen i deres beretning i 2010, hvor rådet peger på, at udfordringerne i relation til at arbejde med elevernes alsidige udvikling både hænger sammen med de senere års store fokus på at styrke fagligheden i folkeskolen, og at det er vanskeligt at definere og måle den alsidige udvikling. Med henvisning til folkeskolens formålsbestemmelse anbefaler Skolerådets Formandskab, at folkeskolen styrker fokus på elevernes alsidige udvikling for at kunne indfri sit formål (Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen, 2010).

Hvis skolerne skal øge fokus på at styrke elevernes alsidige udvikling, er der behov for at synliggøre hvilke indsatser og metoder, der bedst muligt understøtter dette i praksis. Systematisk viden om, hvordan skolerne kan arbejde med elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer kan således medvirke til, at folkeskolen bidrager til at give eleverne kundskaber og færdigheder, der fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Nærværende rapport indeholder på den baggrund en kortlægning af, hvilke metoder og indsatser der har en positiv effekt på eller betydning for elevernes alsidige udvikling og deres sociale kompetencer. Dermed bidrager kortlægningen med viden om, hvordan det er muligt at arbejde med elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer i praksis.

1.2 Formål, reviewspørgsmål og begreber

Formålet med forskningskortlægningen vedrørende elevers alsidige udvikling og sociale kompetencer er at søge svar på følgende spørgsmål³:

Hvilke metoder og indsatser har effekt på eller betydning for styrkelsen af elevernes alsidige udvikling og deres sociale kompetencer?

Da der med alsidig udvikling er tale om et begreb, der kan fortolkes på forskellige måder, har det været væsentligt med en indledende **begrebsafklaring**. Kortlægningen og den tilhørende søgnings-, screenings- og vurderingsproces er således baseret på nedenstående forståelse af alsidig udvikling og sociale kompetencer.

I denne kortlægning forstås **alsidig udvikling** som noget, der kommer til udtryk gennem elevernes kreativitet, initiativ, motivation, selvstændighed, nysgerrighed, engagement, ansvarlighed, vedholdenhed, selvbevidsthed, deltagelse, empati og følelser. Derudover omfatter alsidig udvikling også elevernes **sociale kompetencer**, herunder at kunne indgå i relationer og evnen til at samarbejde, regulere egne følelser og adfærd, elevernes demokratiske dannelse og evnen til aktivt at kunne indgå i demokratiske processer.⁴

³ Reviewspørgsmålet følger af Undervisningsministeriets udbudsmateriale.

⁴ En række relaterede temaer indgår *ikke* i kortlægningens forståelse af alsidig udvikling. Det gælder fysisk helbred/velvære, patologisk adfærd, vold, kriminalitet, misbrug og eftersidninger. Afgrænsningen af alsidig udvikling har meget til fælles med dannelsesbegrebet, som traditionelt har været fremtrædende i en nordeuropæisk sammenhæng. Didaktikeren Wolfgang Klafki bestemmer dannelse som "evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet". Klafki udlægger almen dannelse som demokratisk dannelse (www.leksikon.org og Klafki, 2001). Begrebet sociale kompetencer er i denne sammenhæng udskilt fra dannelsesbegrebet med henblik på at fremhæve det sociale aspekt af alsidig udvikling. Denne forståelse af sociale kompetencer er meget lig den amerikanske psykolog Jerome Bruners definition af social kompetence som evnen til at indgå i, skabe og være modtagelig i det sociale fællesskab samt at kunne drage nytte af og være gavende i sociale relationer (Bruner, 2004).

I denne kortlægning adskilles alsidig udvikling fra begreberne trivsel og undervisningsmiljø⁵, der bedre kan betegnes som forudsætninger for læring, selvom både alsidig udvikling, trivsel og undervisningsmiljø kan have betydning for den faglige udvikling. Dette skal forstås således, at elevers alsidige udvikling ses som en række færdigheder, kompetencer og værdier, der anvendes *sammen med* de faglige kompetencer i og efter folkeskolen, mens forudsætninger for læring (trivsel og undervisningsmiljø) relaterer til, om eleverne har det godt i skolen, og om de rette forhold er til stede for læring (Formandsskabet for Skolerådet, 2010).

Alsidig udvikling kan finde sted både i den fagopdelte undervisning, i tværfaglige projekter eller i aktiviteter på skolen, der foregår uden for den skemalagte undervisning.

En **reviewgruppe** har været tilknyttet arbejdet med kortlægningen og har bestået af professor Peder Haug, Høgskulen i Volda, Norge.

1.3 Læsevejledning

Ud over nærværende **indledning** indeholder denne rapport følgende tre kapitler:

- Kapitel 2 indeholder en beskrivelse af den anvendte **tilgang og metode** i den systematiske forskningskortlægning og -syntese. Gennemgangen skaber overblik og transparens over den systematik, der er anvendt i kortlægningen. Øvrig dokumentation findes i bilag.
- Kapitel 3 indeholder den **tematiske syntese** på tværs af de inkluderede studier. På baggrund af den inkluderede forskning er der identificeret fem temaer, der er relevante i forhold til alsidig udvikling.
- Kapitel 4 indeholder en **tværgående opsamling** på den samlede kortlægning samt en **perspektivering** af udvalgte forhold i relation til anvendelse af kortlægningens resultater i praksis.

Bilagsmaterialet omfatter følgende:

- **Bilag 1** indeholder systematiske abstracts (sammenfatninger) af de studier, der er inkluderet i forskningskortlægningen. Her er det muligt at finde mere detaljerede beskrivelser af de studier, der udgør grundlaget for kortlægningen og syntesen.
- **Bilag 2** indeholder et kortfattet metode- og designbilag med uddybende beskrivelser af nogle af de begreber, som er anvendt særligt i arbejdet med de systematiske abstracts.
- I **bilag 3** er sammenfattet en række nøgleoplysninger anvendt i screenings- og vurderingsprocesserne, herunder søgetermer, anvendte databaser mv.

⁵ Se forskningskortlægning vedrørende trivsel og undervisningsmiljø (Rambøll Management Consulting og DCU, 2014).

2. TILGANG OG METODE

I dette kapitel beskrives den metodiske tilgang, som er anvendt i udarbejdelsen af nærværende forskningskortlægning og -syntese. Kapitlet præsenterer den overordnede tilgang og de specifikke metodiske valg, der er truffet undervejs. Nøgleordene i arbejdet har været **systematik** og **transparens**, og nedenstående beskrivelse har til formål at dokumentere efterlevelsen heraf. For yderligere dokumentation af den anvendte metode henvises til bilag 2 og 3.

2.1 Den overordnede tilgang

Forskningskortlægningen og -syntesen om alsidig udvikling og sociale kompetencer er baseret på international litteratur og retningslinjer for gennemførelse af systematiske reviews og lignende undersøgelser⁶ såvel som konkrete erfaringer med litteraturstudier, kortlægninger og reviews gennemført af DCU og Rambøll. Kortlægningen er dermed baseret på en metodisk tilgang, som både er internationalt anerkendt inden for forskningen samt appliceret i konkrete undersøgelser i dansk sammenhæng.

2.1.1 Den systematiske forskningskortlægning

Inden for review- og kortlægningstraditionen findes en række forskellige tilgange, der kan placeres på et kontinuum fra litteraturstudier over Rapid Evidence Assessments (REA) til systematiske forskningskortlægninger og endelig til systematiske reviews. Overordnet er de væsentligste forskelle mellem de forskellige tilgange, hvor lang tid de tager at gennemføre, og i hvor høj grad der arbejdes i bredden og dybden. Hermed forstås, hvor stor en del af det undersøgte forskningsområde der tages med i reviewet (bredden), og hvor dybdegående der arbejdes med forskellige faser af reviewet (dybden).

Nærværende kortlægning har karakter af **en systematisk forskningskortlægning**. Denne reviewform er valgt med henblik på at kombinere styrkerne fra REA og systematiske reviews og dermed opnå en kortlægning med analytisk dybde, mens det samtidig har været nødvendigt at tage højde for projektets snævre tidsrammer. Det tager erfaringsmæssigt 9-12 måneder at gennemføre et fuldt systematisk review, hvilket ikke har været muligt i nærværende kortlægning.

2.1.2 Den konfigurative, narrative syntese

Ligesom der findes forskellige tilgange til at indsamle og kortlægge eksisterende viden på et givent forskningsområde, findes der en række metoder til at kombinere, syntetisere og præsentere viden⁷.

Kortlægningen er baseret på en **konfigurativ syntesetilgang**. En konfigurativ tilgang er kendetegnet ved at organisere, udforske og finde mønstre i den viden, der er indsamlet i et givent

review. Denne tilgang er hensigtsmæssig, når den indsamlede viden stammer fra studier, der er gennemført i forskellige sammenhænge og kontekster⁸. Vigtigt er det at understrege, at denne tilgang ikke giver mulighed for at sammenligne effektstørrelser på tværs af studier.

Inden for den konfigurative tradition er nærværende kortlægning baseret på en **narrativ syntese** af de inkluderede studiers resultater. Den narrative syntese er velegnet til at håndtere studier med forskellige forskningsdesign og indsatser gennemført i mange forskellige nationale og lokale kontekster.

⁶ Jf. Gough et al.: *An introduction to systematic reviews*, London, Sage, 2012.

⁷ Jf. Thomas et al.: *Synthesis: Combining results systematically and appropriately*, i Gough et al.: *An introduction to systematic reviews*, London, Sage, 2012.

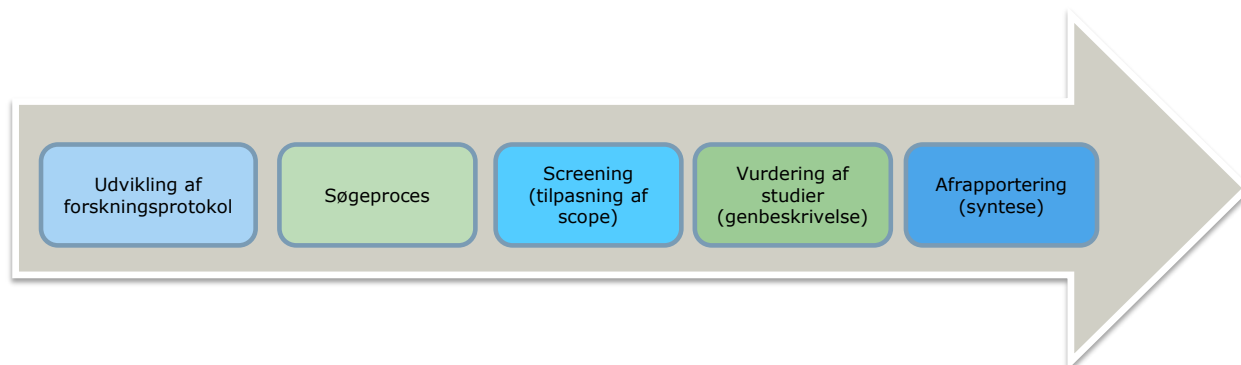
⁸ Den konfigurative tilgang står over for den aggregerende syntesetilgang, der anvendes, når på forhånd definerede teorier og hypoteser skal testes. Den aggregerende tilgang "lægger resultater sammen" fra enkeltstående studier, hvilket forudsætter, at en række forhold (fx forskningsdesign og effektskalaer) er sammenlignelige.

2.2 Kortlægningens design og gennemførelse

Den systematiske forskningskortlægning er gennemført med afsæt i gængs praksis hos Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Softwaren **EPPI-Reviewer4**⁹ er anvendt i arbejdet. EPPI-Reviewer4 er udviklet særligt til at arbejde med systematiske reviews og er anvendt for at sikre **systematik** og **transparens** i processen.

Forskningskortlægningen er tilrettelagt ud fra et undersøgelsesdesign bestående af fem faser, der er illustreret i nedenstående figur.

Figur 2.1: Fase i undersøgelsesdesignet



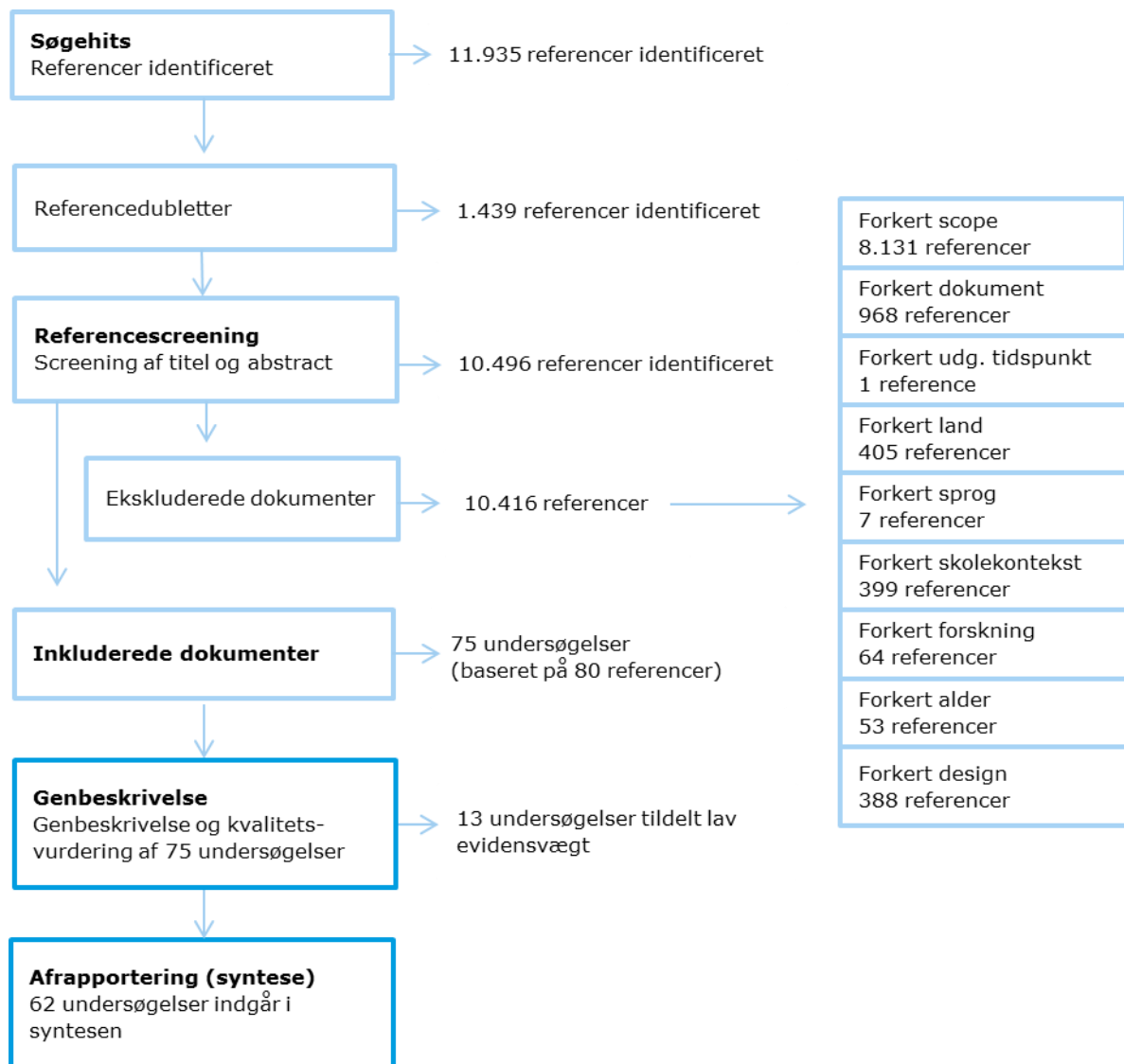
Som det fremgår af figuren, blev kortlægningsprocessen indledt med **udviklingen af en forskningsprotokol** med tilhørende reviewspørgsmål. I forbindelse hermed blev der foretaget en række begrebsmæssige afgrænsninger, som udmøntede sig i en fastlæggelse af definitioner af centrale begreber (jf. afsnit 1.2). Kortlægningen er **tidsmæssigt afgrænset** til studier, der er publiceret fra 1. januar 2003 eller senere for både den internationale og nordiske del. Der indtages forskning fra EU-lande (Norden undtaget), Schweiz, USA, Canada, Australien eller New Zealand. Dertil kommer i den nordiske del studier fra Danmark, Norge, Sverige og Finland. Forskningskortlægningens sproglige univers er afgrænset til engelsk, dansk, norsk og svensk.

Næste fase bestod af en **systematisk søgeproces**. Der blev gennemført en litteratursøgning i relevante forskningsdatabaser med afsæt i en række søgetermer, der afgrænsede søgningen (se bilag 3). I søgeprocessen er forskningskortlægningens tilknyttede reviewgruppe blevet inddraget med henblik på at komme med input til søgetermer og søgestrategi.

De tre øvrige faser i kortlægningen er **screening, vurdering af studier og afrapportering/syntese**. Faserne beskrives i forlængelse af nedenstående figur, der illustrerer forskningskortlægningens forløb fra identificeringen af det samlede antal studier og dokumenter til afrapporteringen i form af syntesen.

⁹ For en yderligere beskrivelse af EPPI-Reviewer4 henvises til producentens hjemmeside: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>.

Figur 2.2: Filtrering af referencer fra søgning til kortlægning



Den anvendte søgestrategi resulterede i 11.935 identificerede referencer. Herefter blev 1.439 referencer fjernet, da de grundet overlap mellem de afsøgte databaser optrådte mere end én gang. Derved blev antallet af referencer reduceret til 10.496¹⁰.

I **screeningsfasen** blev studierne gennemgået på baggrund af deres titel og/eller abstract. Screeningen tog afsæt i en række inklusions- og eksklusionskriterier vedrørende studiernes tidsperiode, indsats/praksis, målgruppe, land, forskningsdesign mv.

I løbet af screeningsfasen blev der ligeledes foretaget en tilpasning af inklusionskriterierne for at opnå et håndterbart antal referencer (rescope). Rescopingens medførte en afgrænsning af kortlægningens forståelse af relevante aktiviteter, der sigter mod elevernes alsidige udvikling (den uafhængige variabel), hvorved det kun er indsatser og metoder, men ikke praksisser, der indgår i kortlægningen. Ligeledes blev der foretaget en afgrænsning i forhold til studier, der undersøger elevernes alsidige udvikling fagspecifikt, dvs. kompetencer der knytter an til en specifik faglig-

¹⁰ Det estimeres, at mindst 2.967 af de 10.496 identificerede referencer repræsenterer nordisk forskning, dvs. forskning fra Norge, Sverige, Danmark og/eller Finland. Estimatet er baseret på antallet af identificerede studier i de seks nordiske databaser, som indgår i den systematiske søgeproces. Det kan imidlertid ikke udelukkes, at der også indgår enkelte nordiske referencer i de internationale forskningsdatabaser, men omfanget heraf vurderes til at være begrænset.

hed, og hvor der ikke er tale om alsidig udvikling af mere generisk/tværgående karakter. Disse studier blev ligeledes ekskluderet. Inklusions- og eksklusionskriterierne fremgår i bilag 3.

På baggrund af screening og rescope blev i alt 10.416 referencer ekskluderet¹¹. Det fremgår af figuren, på hvilket grundlag studierne blev ekskluderet. Det skal dog bemærkes, at eksklusionskriterierne ikke er gensidigt udelukkende, idet et studie vil kunne ekskluderes af flere grunde. I disse tilfælde er den førstkommende kategori, forkert scope, anvendt.

Dernæst blev **genbeskrivelsesfasen** iværksat. Her blev de nu **75 inkluderede studier** gennemgået i deres helhed (fuldtekstslæsning), og de blev genbeskrevet og kvalitetsvurderet i EPPI-Reviewer4. Genbeskrivelsessystemet i EPPI-Reviewer4 indeholder en række almene og specifikke reviewspørgsmål. De **almene reviewspørgsmål** vedrører bl.a. studiernes formål, populationsstørrelse, geografisk oprindelse, sprog og spørgsmål vedrørende design, metode, transparens samt studiernes forskningsmæssige kvalitet og relevans. De **reviewspecifikke spørgsmål** omhandler studiernes fokus, eksempelvis sociale kompetencer eller motivation, studiernes målgruppe samt en aldersangivelse af målgruppen. Spørgsmålene blev besvaret via multiple-choice-svarkategorier, hvor det samtidig er muligt at uddybe svarene i tilknyttede kommentarbokse.

På baggrund af genbeskrivelsen blev hvert enkelt studie tildelt en samlet evidensvægt, henholdsvis høj, medium eller lav. Den samlede evidensvægt har karakter af en samlet, systematisk vurdering af studiernes forskningsmæssige **kvalitet** og **relevans** i forhold til forskningskortlægningens reviewspørgsmål. Denne vurdering beskrives yderligere i afsnit 2.2.1. I genbeskrivelsesprocessen blev 13 studier tildelt lav evidensvægt, mens 62 undersøgelser blev tildelt høj eller medium evidensvægt. Det skal bemærkes, at alle **75 studier** er en del af den **systematiske forskningskortlægning**, men kun de **62 undersøgelser**, der er tildelt medium eller høj evidensvægt, indgår i **syntesen**.

Forskningskortlægningens sidste fase indebar **afrapportering** i form en række **abstracts**, som fulgte en fast struktur. Abstracts blev udarbejdet sideløbende med genbeskrivelsen og kvalitetsvurderingen og indeholder beskrivelser af studiernes forskningsdesign og populationsstørrelse, beskrivelser af indsatser, anvendte mål og analysemetoder samt beskrivelser af studiernes resultater. Der blev udarbejdet et abstract for hver af de 62 undersøgelser, som blev tildelt høj eller medium evidensvægt. Samtlige abstracts kan findes i bilag 1. Herefter blev der gennemført en **tematisk analyse** af de 62 undersøgelser, hvilket indebar, at der på baggrund af gennemlæsning og analyse af de 62 undersøgelser blev identificeret fem temaer, der alle relaterer sig til forskningskortlægningens overordnede emne; alsidig udvikling og sociale kompetencer.

Den endelige afrapportering tager form af en narrativ syntese, som er struktureret på baggrund af de fem identificerede temaer, jf. kapitel 3.

2.2.1 Tildeling af evidensvægt

Kvalitetsvurderingen af studierne og tildelingen af evidensvægt beror på den systematiske fremgangsmåde i EPPI-Reviewer4, der er beskrevet ovenfor. Selve kvalitetsvurderingen og tildelingen af evidensvægt beror dog i sidste ende på en *vurdering* frem for blot en *beskrivelse* af forskningen. Dette adskiller sig fra den øvrige proces i kortlægningen, hvor fokus er på *"at lade litteraturen tale"*.

Vurderingen af studiernes forskningskvalitet og -relevans er baseret på tre evidensvægte, der tilsammen danner grundlag for tildeling af studiernes samlede evidensvægt. De tre evidensvægte er:

¹¹ Flere af studierne blev undervejs i processen placeret i kategorien *"utilstrækkelig information"*, såfremt det ikke var muligt at ekskludere studiet på baggrund af de tilgængelige oplysninger. Først når der var blevet fremskaffet yderligere informationer om referencen, blev studiet henholdsvis inkluderet eller ekskluderet.

- **Evidensvægt A** vedrører studiets metodiske forskningskvalitet og relaterer sig derved til en vurdering af pålideligheden af studiets resultater på baggrund af de videnskabeligt accepterede normer for det anvendte forskningsdesign.
- **Evidensvægt B** vedrører studiets metodiske relevans og er derved en vurdering af hensigtsmæssigheden af studiets design i forhold til den problemstilling, der er i fokus.
- **Evidensvægt C** vedrører studiets emnemæssige relevans og er derved en vurdering af hensigtsmæssigheden af studiets fokus i forhold til fokuset i kortlægningen. Det handler dermed om at vurdere, i hvilken grad kortlægningens fokus berøres perifert eller centralt i studiet.

Et studie tildeles **høj evidensvægt**, når det er kendetegnet ved høj forskningskvalitet og -relevans. Disse studier er gennemført i overensstemmelse med de gældende videnskabelige krav for det anvendte design, anvender relevante design og behandler kortlægningens reviewspørgsmål centralt. Når et eller flere af de nævnte forhold ikke er opfyldt i tilstrækkelig grad, vurderes studiet med **medium evidensvægt**. Såfremt mange af de ovennævnte forhold ikke er opfyldt, vurderes studiet til **lav evidensvægt**.

Studier, der er blevet tildelt en høj evidensvægt, kan fortsat være kendetegnet ved enkelte metodiske eller analytiske opmærksomhedspunkter. På et overordnet plan er studierne dog af høj forskningsmæssig kvalitet, og usikkerheden om studiernes resultater er begrænset. Studier tildelt en medium evidensvægt kan have flere metodiske eller analytiske mangler, men der kan fortsat fæstnes lid til studiernes resultater. Usikkerhedsmarginen i disse studier er dog større end i studierne med høj evidensvægt. Endelig har studier tildelt lav evidensvægt så betydelige mangler, at der ikke kan fæstnes lid til studiernes resultater. Eksemplet i nedenstående boks illustrerer forskellen mellem studier, der er blevet tildelt høj, medium og lav evidensvægt.

Boks 2.1: Eksempel på tildeling af evidensvægt

	Bradshaw et al. (2012)	DeRosier & Mercer (2007)	Curtis & Roger (2007)
Design	Randomiseret, kontrolleret forsøg	Kvasi-eksperiment	Kvasi-eksperiment
Stikprøve	12.344 elever fordelt på 37 skoler Indsats: 16 skoler Kontrol: 21 skoler	1.975 elever	287 elever
Evidensvægt	Høj	Medium	Lav
Begrundelse*	<ul style="list-style-type: none"> • Stor gennemsigthed om anvendte metoder og resultater • Stor stikprøvestørrelse med matching af indsats-skoler med kontrolskoler • Blindet fidelitetsvurdering foretaget af trænedede observatører • Stræk analysemetode i form af longitudinel hierarkisk, lineær modellering med relevante kontrolvariable 	<ul style="list-style-type: none"> • Stor stikprøve, dog uden reel tilfældig tildeling, da der kun indgår fire skoler i undersøgelsen • Der foretages en frafaldsanalyse og anvendes regressionsanalyse til at belyse indsatsens effekt • En hierarkisk, lineær model ville have været en mere passende analysemetode grundet det hierarkiske datamateriale, men dette er ikke muligt med kun fire deltagende skoler 	<ul style="list-style-type: none"> • Fravær af tilfældig tildeling til indsats- og kontrolgruppe og fravær af test for forskelle mellem grupperne på relevante karakteristika • Signifikant forskellige resultater mellem indsats- og kontrolgruppe i førtest • Svag analysemetode i form af simpel variansanalyse med fravær af kontrol • Mulig social desirability bias i det anvendte lærerudfyldte måleredskab

* Dækker over de væsentligste begrundelser for tildelingen af evidensvægt specifikt for de tre studier. Kategorien er dog ikke udtømmende.

Kvalitetsvurderingen af studierne tager udelukkende afsæt i studierne beskrivelser. Det er således en forudsætning for tildelingen af høj eller medium evidensvægt, at studiet er afrapporteret med tilstrækkelig gennemsigthed og indeholder information om studiets forskningsspørgsmål, metode, stikprøvestørrelse, dataindsamlings- og analysestrategier samt resultater.

Nedenstående tabel viser antallet af undersøgelser fordelt på kortlægningens tre evidensvægte samt studierne samlede evidensvægt.

Tabel 2.1: Studierne evidensvægt

Evidensvægt	Antal undersøgelser		
	Høj	Medium	Lav
Evidensvægt A: Studiets metodiske forskningskvalitet	42	23	10
Evidensvægt B: Studiets metodiske relevans	38	29	8
Evidensvægt C: Studiets emnemæssige relevans	61	11	3
Evidensvægt E: Samlet evidensvægt	39	23	13

N = 75

Overstående tabel viser, at 65 ud af de 75 studier er tildelt høj eller medium evidensvægt i evidensvægt A. Det indikerer, at forskningsgrundlaget i kortlægningen generelt er af relativt høj metodisk kvalitet. En endnu større andel af studierne, 67 studier, er blevet tildelt høj eller medium evidensvægt i relation til evidensvægt B. Hovedparten af studierne anvender dermed et relevant design til at undersøge den formulerede problemstilling. I evidensvægt C er 72 studier blevet tildelt høj eller medium i evidensvægt, hvilket indikerer, at næsten alle studier behandler en rele-

vant problemstilling i relation til kortlægningen, og at behandlingen af problemstillingen er en central del af studierne.

Det fremgår ydermere, at 39 studier har fået tildelt en **høj samlet evidensvægt**. Derudover har 23 studier fået tildelt medium i samlet evidensvægt, mens 13 studier er tildelt lav samlet evidensvægt. Således er langt størstedelen af studierne i forskningskortlægningen karakteriseret ved en solid forskningsmæssig kvalitet og relevans. Det skyldes hovedsageligt lav forskningsmæssig kvalitet eller lav metodisk relevans, at en række studier er tildelt lav evidensvægt.

2.3 Karakteristik af den indsamlede viden

Nedenfor gives en overordnet karakteristik af den i forskningskortlægningen indsamlede viden. Dette omfatter en kort beskrivelse af studierne geografiske spredning, de anvendte forskningsdesign, studierne skolekontekst samt studierne fokus.

Nedenstående tabel viser studierne fordeling på nordisk og international forskning samt den nærmere fordeling på lande.

Tabel 2.2: Studierne fordeling på nordisk og international forskning samt lande

Undersøgelsesland	Antal undersøgelser
Danmark	6
Sverige	1
Norge	1
Finland	1
Nordisk forskning total	9
USA	43
England	5
Canada	3
Australien	3
Spanien	3
Tyskland	2
Portugal	2
Holland	1
Irland	1
Skotland	1
Rumænien	1
Luxemburg	1
International forskning total	66

N = 75

Note: Reviews er registreret på baggrund af udgivelsesland.

Som det fremgår af tabellen, er hovedparten af de inkluderede studier international forskning, mens ni studier er nordisk forskning. Tabellen viser endvidere, at studierne har en relativt bred geografisk spredning. Langt størstedelen af studierne – 43 studier – er gennemført i USA. Derudover er seks studier gennemført i Danmark, og fem studier er gennemført i England. I hvert af de øvrige lande, der udgøres af henholdsvis Norge, Sverige, Finland, Canada, Australien, Spanien, Tyskland, Portugal, Holland, Irland, Skotland, Rumænien og Luxemburg, er der gennemført et til tre studier.

Tabel 2.3 viser de anvendte forskningsdesign i de inkluderede undersøgelser fordelt på nordiske studier, internationale studier samt på tværs af alle de inkluderede studier. Der henvises til bilag 2 for en nærmere beskrivelse af de enkelte forskningsdesign.

Tabel 2.3: Studiernes forskningsdesign

Forskningsdesign	Norden	Internationalt	Total
Systematisk review	1	11	12
RCT	1	22	23
Kvasi-eksperiment	2	26	28
Longitudinelt studie	1	2	3
Tværsnitsstudie	1	0	1
Før- og eftermåling	1	5	6
Eftermåling	0	1	1
Casestudie	2	0	2

N = 75

Note: Figurens tal summerer til 76, da et studie er baseret på to forskningsdesign.

Det ses, at størstedelen af studierne er baseret på eksperimentelle design, herunder 23 randomiserede, kontrollerede forsøg og 28 studier baseret på kvasi-eksperimentelle forskningsdesign. I kortlægningen indgår endvidere 12 systematiske reviews. Mindre hyppigt anvendte forskningsdesign er longitudinelle studier (tre studier), tværsnitsstudier (et studie), før- og eftermålingsdesign (seks studier), eftermålingsdesign (et studie) og casestudier (to studier).

I forlængelse heraf viser fordelingen af forskningsdesign mellem de nordiske og internationale studier, at størstedelen af eksperimentelle design er anvendt i internationale studier, mens alle casestudier er gennemført i Norden. Dermed tegner der sig et billede af, at den internationale forskning i højere grad end den nordiske forskning bruger forskningsdesign, der kan anvendes til at belyse indsatsers effekt. Beskrivelser af de enkelte forskningsdesign fremgår af tabellen nedenfor og uddybes yderligere i bilag 2, hvor også studiernes analysemetoder beskrives.

Tabel 2.4: Beskrivelse af studierne forskningsdesigns

Systematisk review
Et systematisk review er et review af den samlede forskning inden for et givent område. Systematiske reviews er baseret på en systematisk strategi for søgningen efter studier og indeholder kriterier for at inkludere og ekskludere studier i reviewet samt metoder til at kvalitetsvurdere og sammenfatte resultaterne af de inkluderede studier.
Randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT)
Randomiserede, kontrollerede forsøg indebærer, at forsøgspersonerne inddeles tilfældigt i mindst én indsats- og kontrolgruppe. For at der er tale om et RCT, er det afgørende, at fordelingen mellem indsats- og kontrolgruppen er tilfældig. Indsatsgruppen modtager den indsats, som studiet undersøger effekten af. Kontrolgruppen modtager ingen indsats og fortsætter typisk med den gængse praksis på området, fx et bestemt undervisningsforløb. Kontrolgruppen fungerer således som et sammenligningsgrundlag, som resultaterne i indsatsgruppen kan holdes op imod. Herved kan effekten af en indsats vurderes.
Kvasi-eksperiment
I kortlægningen anlægges en bred forståelse af kvasi-eksperimentelle forskningsdesigns. Kvasi-eksperimentelle forskningsdesigns dækker således over flere typer designs, såsom naturlige eksperimenter, matching og propensity score matching. Til forskel fra RCT-studier er allokeringen af deltagerne til indsats- og kontrolgruppe ikke tilfældig (randomiseret). Dette kan eksempelvis skyldes, at tilfældig udvælgelse ikke er muligt, eller at man har interesse i en særlig målgruppe.
Tværsnitsstudie
I tværsnitsstudier indsamles data på tværs af en gruppe individer eller organisationer på et tidspunkt. I et tværsnitsstudie vil data have form af kvantitative eller kvantificerbare data om mere end to variable, idet formålet er at belyse variation. Tværsnitsstudier kan afdække samvariation mellem variable men kan ikke fastslå retningen af en sammenhæng, idet der kun indgår data fra ét tidspunkt.
Longitudinelt studie
I longitudinelle studier følges de samme individer over tid. Det er forskelligt, om gruppen af individer, der følges over tid, modtager en indsats eller ej. Typisk indhentes måleresultater for deltagerne på flere tidspunkter i løbet af undersøgelsens forløb. Der findes flere forskellige typer longitudinelle studier, hvor særligt anvendelsen af kohortestudier er udbredt.
Casestudie
Casestudier er kvalitative studier af en eller få enheder, fx skoler, som sigter mod dybdegående viden om de undersøgte cases. Dataindsamlingen i casestudier kan foregå på mange forskellige måder, eksempelvis via interviews, fokusgruppeinterviews, observation og tekstanalyse. Casestudier er velegnede til at undersøge komplekse sammenhænge, men kan kun i begrænset omfang belyse effekten af en indsats.
Etnografiske studier
Etnografiske studier er en kvalitativ, beskrivende forskningsmetode, der primært er baseret på feltstudier, hvor den gruppe, man er interesseret i at undersøge, besøges og studeres for at få en dybere forståelse af eksempelvis gruppens levevis og indsigt i den forståelsesverden, som præger gruppen.
Følgforskning
Følgforskning anvendes ofte i forbindelse med implementering af projekter og indsatser og har til formål at generere viden om et projekt ved at undersøge og beskrive processen bag med henblik på at bringe denne viden i spil undervejs i projektførelsen. Følgforskning foregår således ofte parallelt med et projektførelse. Følgforskning kan baseres på forskellige kilder, såsom litteraturstudier, interviewundersøgelser, spørgeskemaundersøgelser og casestudier.

Tabel 2.5 nedenfor viser fordelingen af studier fordelt på elevernes alder.

Tabel 2.5: Studier fordelt på elevernes alder

Elevernes alder	Antal undersøgelser
3-5 år	18
6-8 år	30
9-12 år	54
13-16 år	18
Oplyses ikke	1

N = 75

Note: Tabellens tal summerer til 121, da flere af studierne omfatter børn i mere end en alderskategori.

Som det fremgår af tabellen, omfatter forskningskortlægningen børn/elever i alle førskoletilbuds-

og skolealdre. Dog omhandler næsten halvdelen af studierne elever i aldersgruppen 9-12 år (54 studier). Dertil omfatter 48 af studierne børn/elever i de to yngste aldersgrupper (3-8 år), mens 18 studier omfatter elever i alderen 13-16 år. Således er der en klar overvægt af studier med fokus på indskoling og mellemtrin. Et enkelt studie oplyser ikke, hvilke alderskategorier studiet omhandler.

Endelig omhandler tabel 2.6 studierne fokus. Med studierne fokus menes, hvilke variable indsatserne i studierne søger at påvirke – altså studierne effekt mål. I nærværende kortlægning undersøges effekter på en lang række mål for elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. I det omfang de inkluderede studier i kortlægningen måler indsatser og metoders effekt på eleverne faglige udvikling (foruden effekt på elevernes alsidige udvikling) inddrages denne viden også.

Tabel 2.6: Studierne fokus

Undersøgelsesfokus	Antal undersøgelser
Sociale og emotionelle kompetencer	58
Problemadfærd	32
Faglig læring/udvikling	22
Selvregulering/selvkontrol	14
Samarbejde og interaktion	12
Motivation til at lære	11
Problemløsning	8
Engagement	7
Empati	6
Målorientering	6
Ansvarlighed	6
Selvtillid (også faglig)	5
Selvbevidsthed	4
Vedholdenhed	4
Deltagelse	2
Demokratisk dannelse	2
Kreativitet	1
Initiativ	1
Selvstændighed	1
Andet	3

N = 75

* Tabellens tal summerer til 205, da der indgår mere end et mål i flertallet af studier.

Tabellen viser, at langt størstedelen af studierne har fokus på indsatser, der søger at påvirke elevernes sociale og emotionelle kompetencer. Dette gør sig gældende for i alt 58 studier. 32 studier har fokus på elevernes problemadfærd, 22 studier har fokus på elevernes faglige læring og/eller udvikling og 14 studier fokuserer på elevernes selvregulering og/eller selvkontrol. Derudover er der 12 studier, der har fokus på elevernes samarbejde og interaktion, og 11 studier har fokus på elevernes motivation til at lære. Otte studier har fokus på elevernes problemløsning, syv studier fokuserer på hhv. engagement, og seks studier fokuserer på hhv. empati, målorientering og ansvarlighed. Et til fire studier fokuserer på hhv. selvbevidsthed, selvtillid, vedholdenhed, deltagelse, demokratisk dannelse, kreativitet, initiativ, selvstændighed og andet.

2.3.1 Forskningskvalitet i feltet vedrørende alsidig udvikling og sociale kompetencer

Samlet set er den inkluderede forskning i kortlægningen vedrørende alsidig udvikling og sociale kompetencer kendetegnet ved, at den hovedsageligt anvender forskningsdesign, som er stærke i

forhold til at kunne tilskrive effekt til en given indsats¹². Det ses, at hele 51 ud af de 75 inkluderede studier anvender eksperimentelle forskningsdesign. Overvægten af eksperimentelle forskningsdesign skal ses i forlængelse af, at forskningsfeltet vedrørende alsidig udvikling og sociale kompetencer er kendetegnet ved et fokus på specifikke indsatser i førskole- eller skolekontekst. Disse afgrænsede indsatser gør det muligt at undersøge effekter via tilfældig eller tilnærmet tilfældig tilskrivning af skoler eller klasser til indsats- og kontrolgrupper.

Endvidere er det værd at bemærke, at der indgår 12 systematiske reviews i kortlægningen, hvilket indikerer, at der er tale om et stort forskningsfelt. Dette illustreres ligeledes af, at flere studier omhandler anerkendte indsatser, som allerede er implementeret på et stort antal skoler på internationalt plan.

¹² Når det i den tematiske syntese i kapitel 3 fremhæves, at en indsats har effekt på et givent effektmål, vil det sige, at resultatet er signifikant ved et signifikansniveau på mindst 0,05. Inden for statistik er signifikansniveauet sandsynligheden for, at et observeret resultat er opstået tilfældigt. Når signifikansniveauet sættes til 0,05 betyder det, at man med 95 pct. sikkerhed kan afvise, at resultatet er opstået tilfældigt.

3. TEMATISK SYNTSE

I dette kapitel præsenteres kortlægningens **narrative, tematiske syntese**, der består af i alt fem temaer. Temaerne repræsenterer forskellige typer af indsatser, der hver især er med til at understøtte elevernes alsidige udvikling og/eller udvikling af sociale kompetencer.

Tematiseringen af studierne er primært baseret på en vurdering af indsatsernes hovedfokus eller mest fremtrædende karakteristika og sekundært på indsatsernes målgruppe¹³. Langt hovedparten af de inkluderede studier omhandler indsatser med fokus på udvikling af elevernes sociale kompetencer. To temaer omhandler således udvikling af sociale kompetencer og er kategoriseret på baggrund af indsatsens målgruppe¹⁴. Studierne i det første, andet og tredje tema har det til fælles, at de hovedsaglig omhandler indsatser, som er implementeret på klasseniveau frem for på skole- eller gruppeniveau. I kraft af dette adskiller de sig fra studierne i fjerde tema, som fortrinsvis omhandler dagtilbudsbaserede, gruppebaserede og individuelle indsatser, og fra studierne i femte tema, som omhandler skolebaserede indsatser. De enkelte studier optræder kun under et tema.

Temaerne opridses kort nedenfor.

- Det **første tema** omfatter studier, der undersøger effekten af indsatser med fokus på at fremme **elevernes dannelse**. I studierne undersøges forskellige mål for dannelse og alsidig udvikling, fx elevernes engagement og motivation i skolen, evne til kritisk refleksion, evne og lyst til at samarbejde, relationer til klassekammerater og viden om aktivt medborgerskab og almen dannelse. Kategoriseringen af studier under temaet dannelse afspejler på den ene side, at dannelse er et centralt begreb i forståelsen af alsidig udvikling i en dansk kontekst, som det bl.a. kommer til udtryk i faghæftet om alsidig udvikling (Undervisningsministeriet, 2010). På den anden side afspejler temaet, at dannelse fylder meget i forskningen inden for alsidig udvikling.¹⁵
- Det **andet tema** omfatter **tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer**. Disse indsatser har som fællesnævner, at de søger at styrke sociale og emotionelle kompetencer hos børn i førskolealderen og elever i indskolingen. I flere af indsatserne er der et udtalt fokus på skoleparathed. Temaet er motiveret af et behov for viden om, hvordan de yngre aldersgruppers alsidige udvikling og sociale kompetencer bedst understøttes og fremmes, da den personlige, sociale og faglige udvikling har stor betydning for den enkeltes muligheder i grundskolen, senere hen i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.
- Det **tredje tema** omhandler indsatser, der søger at styrke **sociale kompetencer hos elever på mellemtrinnet og i udskolingen** såvel som at mindske elevernes problemadfærd, herunder indadreagerende og udadreagerende adfærd. Inddelingen af studierne er baseret på elevernes skolekontekst (4.-9. klasse), hvilket gør det muligt at belyse, om der findes særligt virkningsfulde mekanismer for at styrke sociale kompetencer og mindske problemadfærd for elever i denne aldersgruppe.

¹³ Der er tilstræbt systematik og inter-rater reliabilitet i kategoriseringen, idet de enkelte studiers placering under et givent tema er fremkommet gennem diskussion. Inter-rater reliabilitet har til formål at mindske risikoen for subjektive bias gennem en undersøgelse af, om der er en fælles forståelse af det samme fænomen.

¹⁴ I visse tilfælde går studiernes målgruppe på tværs af denne inddeling. I de tilfælde er studierne placeret på baggrund af, om førskole/indskoling eller mellemtrin/udskoling fylder mest.

¹⁵ De angivne mål for dannelse er de mål, som i studierne anvendes for dannelse. I en del amerikansk forskning anvendes begreberne *character development* og *character education*. De to begreber refererer til en national bevægelse, som arbejder for at fremme formaliseringen af *character education* i skolen. Formålet med formel *character education* er netop at understøtte alle elevers *character development*. Med andre ord er formålet at understøtte alle elevers udvikling af karaktertræk, der anses som grundlæggende for dannelse, herunder ansvarsfølelse, retfærdighedssans, ærlighed, respekt og omsorg for sig selv og andre mv. (Haynes & Thomas, 2001).

- **Det fjerde tema** beskæftiger sig med **supplerende tilbud**, som understøtter almentilbud i daginstitutioner eller grundskolen. Målgruppen for denne type indsatser er børn/elever med særlige behov og socialt udsatte børn/elever. Fælles for alle indsatser under dette tema er, at de ikke erstatter almentilbuddet, men supplerer det i en kortere eller længere periode afhængig af den enkelte elevs behov. Dermed har alle indsatserne til formål at forhindre eksklusion fra almentilbuddet. Der kan drages en skillelinje mellem supplerende tilbud, som integreres i almentilbuddet, og supplerende tilbud, som eleverne deltager i sideløbende med almentilbuddet.
- Endelig omhandler det **femte tema** indsatser, der er **skolebaserede**. Disse studier er kendetegnet ved, at der er tale om bredspektrede indsatser, hvor *hele skolen* samarbejder om at styrke elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer eller mindske elevernes problemadfærd. Således beskrives i studierne indsatser, som ikke blot består af et undervisningsprogram, der implementeres i den enkelte klasse, men derimod indsatser, som består af flere komponenter, der i samspil søger at påvirke elevernes udvikling.

I syntesen indgår en række sondringer og begrebsafklaringer på tværs af temaerne, hvilket uddybes i boksen nedenfor:

Boks 3.1: Begrebsafklaringer

Universel versus **målrettet indsats**: Begrebsparret refererer til målgruppens bredde. Universelle indsatser skelner ikke mellem grupper af elever, men omfatter alle elever uanset sociale kompetencer og vanskeligheder, fagligt niveau, socioøkonomisk baggrund o. lign. Målrettede indsatser omfatter derimod en smallere målgruppe, som i en kortere eller længere periode har behov for ekstra støtte og opmærksomhed. Målrettede indsatser er typisk mere intensive end universelle indsatser.

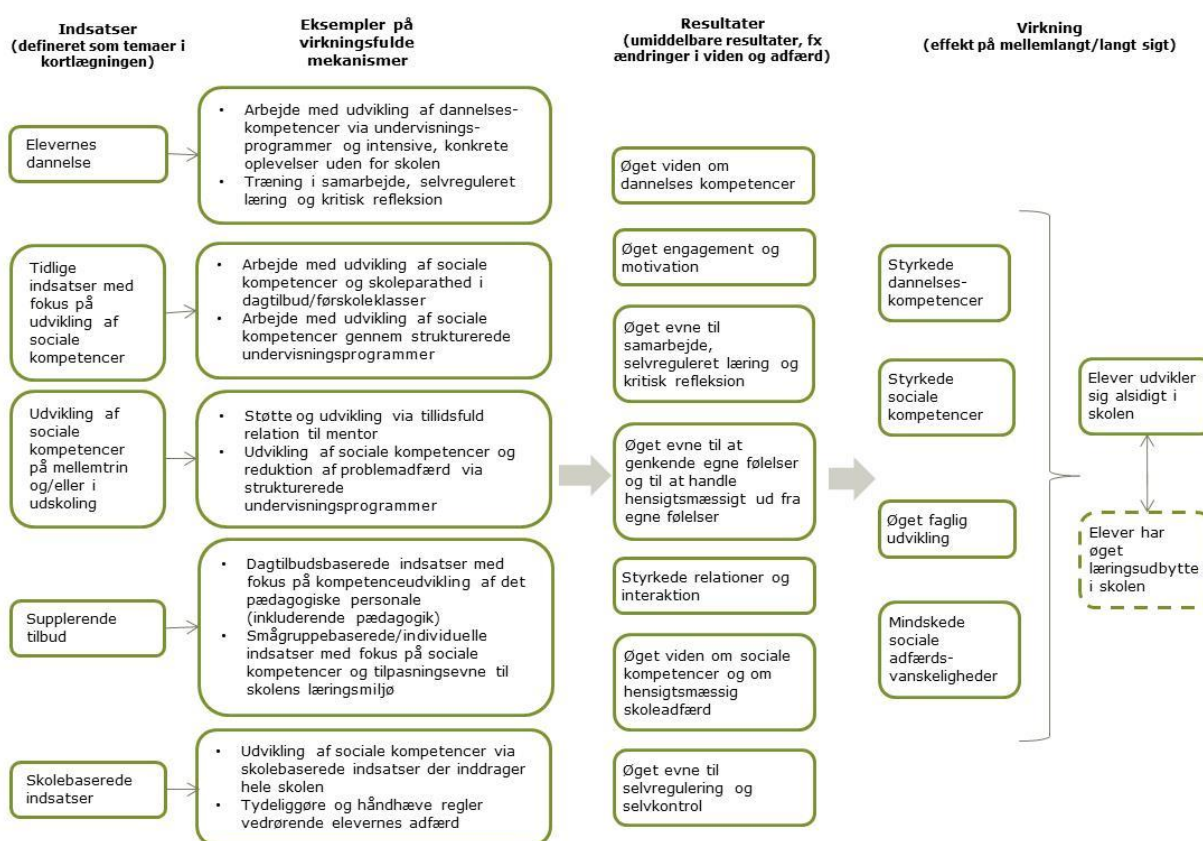
Skolebaseret versus **klassebaseret indsats**: Skolebaserede indsatser sigter mod at skabe en forandring hos eleverne gennem udvikling af skolens kultur, miljø og organisering. Dette kan fx udmønte sig i formulering af forventninger til ønsket skoleadfærd. Typisk vil det overordnede ansvar ligge hos skolelederen, men alle personalegrupper inddrages med henblik på at sikre sammenhæng og overensstemmelse på tværs. I modsætning hertil er klassebaserede indsatser afgrænset til udvalgte klasser på en skole, og typisk er kun enkelte af klassens lærere involveret i at implementere indsatsen. Både klassebaserede og skolebaserede indsatser kan inddrage forældre.

Undervisningsprogrammer med fokus på sociale kompetencer: Betegnelsen kommer af den engelske betegnelse *Socio-emotional Learning/Social Emotional Learning (SEL)** og henviser til skemalagte undervisningsforløb, hvor eleverne modtager eksplicit undervisning i sociale og emotionelle kompetencer. Typisk består disse undervisningsprogrammer af en række aktiviteter og øvelser, hvor eleverne reflekterer over egne sociale og emotionelle kompetencer og øver sig i at bringe disse i spil i hverdagslige situationer.

* *Socio-emotional* og *social emotional* er synonymer og refererer oprindeligt til fem overordnede kompetencer, som anses som forudsætninger for at kunne deltage i og bidrage positivt til fællesskabet, herunder skolens læringsmiljø. De fem kompetencer er selvbevidsthed, selvregulering, social bevidsthed, at kunne indgå i relationer og evne til ansvarlig beslutningstagning. Nogle SEL-programmer fokuserer bredt på alle fem kompetencer, mens andre fokuserer smalt på enkelte kompetencer og dimensioner heraf. I nærværende forskningskortlægning oversættes SEL-programmer til undervisningsprogrammer med fokus på sociale kompetencer, da emotionelle kompetencer på dansk i høj grad forbindes med forskning inden for psykologiens fagområde. Forskningskortlægningens definition af sociale og emotionelle kompetencer fremgår i boks 3.2.

I figuren nedenfor præsenteres kortlægningens overordnede forandringsteori. Forandringsteorien er opstillet på baggrund af de virkningsfulde indsatser, der sigter mod at fremme alsiddig udvikling og sociale kompetencer, som er identificeret i kortlægningen. De enkelte trin i forandringsteorien udfoldes mere udførligt under figuren og i resten af syntesen.

Figur 3.1: Overordnet forandringsteori (kortlægningens kausalforståelse)



Forandringsteorien har til formål at beskrive sammenhænge mellem indsatser (defineret som kortlægningens fem temaer), resultater og effekter på elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Forandringsteorien illustrerer endvidere eksempler på de mekanismer og virkemidler, der er identificeret som virkningsfulde i kortlægningen. Det skal i den forbindelse understreges, at der alene er tale om eksempler på virkningsfulde mekanismer, og der er således ikke tale om en udtømmende liste, der fuldt ud afspejler alle resultater i kortlægningen. Formålet med at inddrage eksempler på virkningsfulde mekanismer i forandringsteorien er at tydeliggøre, *hvordan* resultater og effekter kan skabes. Derudover skal det bemærkes, at forandringsteorien er præsenteret på et overordnet niveau og afspejler generelle tendenser på tværs af temaer og resultater i kortlægningen. Forandringsteorien yder således ikke fuld retfærdighed til de årsagssammenhænge, der er beskrevet i de enkelte studier.

I forhold til kortlægningens overordnede formål har hovedfokus været at identificere studier af indsatser og metoder rettet mod at skabe effekter på elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Såfremt studierne *også* måler effekter på elevernes faglige udvikling, er dette også beskrevet. Elevernes alsidige udvikling er i forandringsteorien præsenteret som den primære ønskede effekt, mens effekten øget læringsudbytte – i denne kortlægning – har sekundært fokus (illustreret i forandringsteorien ved den stiplede boks). Endvidere er der i forandringsteorien en antagelse om, at elevernes alsidige udvikling og faglige udvikling er gensidigt forstærkende (illustreret i forandringsteorien ved den dobbeltrettede pil mellem de to effekter).

Det fremgår af forandringsteorien, at der generelt set kan påvises en positiv effekt af hvert af de fem overordnede temaer. På tværs af studierne anvendes en lang række forskellige effektmål til at vurdere indsatsernes udbytte for elevernes alsidige udvikling. Det store antal effektmål afspejler, at alsidig udvikling og sociale kompetencer er et mangefacetteret og komplekst begreb. For at skabe overblik over kortlægningens resultater på tværs af studierne anvendes i syntesen fire overordnede domæner af effekter. Hvert af de fire domæner fungerer som overbegreb for et antal effektmål.

Boks 3.2: Inddeling af effektmål i fire overordnede domæner i kortlægningen¹⁶

I syntesen anvendes følgende fire **domæner af effekter** på tværs af studier og temaer:

1. **Sociale og emotionelle kompetencer** (relaterer til styrker): Prosocial adfærd, følelsesgenkendelse, selvregulering, selvværd/selvtillid, evne til konfliktløsning, skoleparathed/tilpasning.
2. **Dannelseskompetencer** (relaterer til styrker): Engagement, motivation, evne til kritisk tænkning, diskussion og stillingtagen, målorientering, empati, vedholdenhed, evne og lyst til samarbejde, holdning til skolen, relationer til klassekammerater og viden om aktivt medborgerskab og almen dannelse.
3. **Sociale og emotionelle vanskeligheder** (relaterer til uhensigtsmæssig udvikling og adfærd som modsætning til kompetencer): Udadreagerende/aggressiv adfærd, indadreagerende adfærd (angst, bekymring), sociale problemer, risikoadfærd, manglende selvregulering, manglende evne til konfliktløsning.
4. **Faglig udvikling**: Kognitiv udvikling, tilegnelse af viden, læsekompetencer, ordforråd og sproglige færdigheder.

Det skal understreges, at inddelingen af effektmålene er baseret på en vurdering ved læsning på tværs af studierne, samt at kategorierne ikke er indbyrdes udelukkende. Eksempelvis anses selvregulering som en social kompetence, som kan opbygges, ligesom manglende selvregulering anses som en social vanskelighed. De fire domæner af effekter anvendes i syntesens resultat-afsnit for at skabe overblik over studiernes resultater.

I syntesen indledes hvert tema med en skematisk præsentation af de studier, der relaterer sig til temaet. Præsentationen efterfølges af en kort karakteristik af forskningen på det givne område. Herefter følger en tværgående behandling af indsatser, metoder og redskaber, der falder under de enkelte temaer. Afslutningsvis præsenteres de virkningsfulde aktiviteter og tilgange, der er identificeret som led i kortlægningen. Mere detaljerede beskrivelser af de enkelte indsatser kan findes i bilag 1, der indeholder et abstract af alle de studier, der er inkluderet i kortlægningen.

¹⁶ Inddelingen er ikke udtømmende for samtlige effektmål, der indgår i forskningskortlægningen, men udgør nuancerede illustrationer af de fire domæner af effekter.

3.1 Indsatser med fokus på udvikling af elevernes dannelse

En række af de i syntesen inkluderede studier kan grupperes under det overordnede tema **dannelse**. Fælles for disse studier er, at der er tale om indsatser, som søger at fremme elevernes dannelse, fx elevernes motivation for at lære, evne til kritisk tænkning og diskussion, holdning til skolen og relationer til klassekammerater samt viden om aktivt medborgerskab og dannelseskompetencer. I nogle studier fokuseres der på elevernes almene dannelse, hvilket omfatter flere af ovenstående kompetencer, mens der i andre studier fokuseres mere specifikt på en enkelt eller to af de nævnte kompetencer.

Der er i alt identificeret **15 studier**, der kategoriseres under temaet om elevernes dannelse. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet. For yderligere detaljer om det enkelte studie henvises til bilag 1.

Tabel 3.1: Tabel over studier tilhørende temaet om indsatser med fokus på dannelse

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsernes omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Danmarks Evalueringsinstitut (2014)	Danmark	Forsøg med en uges ophold på <i>Madlejr</i>	Alle elever (4.-7. klasse)	Opholdet på madlejren varer 1 skoleuge	Lærerne og kokkene på madlejren	Elevers alsidige udvikling og handlekompetence	4 klasser og 8 lærere	Casestudie
DeRosier et al. (2007)	USA	Forsøg med undervisningsprogram, <i>LifeStories for Kids</i> , med fokus på dannelse og sociale kompetencer	Alle elever (0.-5. klasse)	60-90 minutters undervisning om ugen i 9 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Social adfærd	1.975 elever Indsats: 4 skoler Kontrol: 2 skoler	Kvasi-eksperimentelt design
Dewey et al. (2009)	England	Forsøg med undervisningsprogram, <i>Activating Children's Thinking Skills (ACT)</i> , med fokus på tænkingsfærdigheder	Alle elever (4.-6. klasse)	Indsatsen varer i 2 år for indsatsgruppen	Lærerne gennemfører implementeringen og modtager løbende støtte	Kognitive, sociale og emotionelle udvikling	404 elever Indsats: n = 160 Kontrol: n = 244	Kvasi-eksperimentelt design
Lynch et al. (2005)	USA	Forsøg med undervisningsprogram, <i>Chemistry That Applies (CTA)</i> , med fokus på engagement og målorientering	Alle elever (8.-10. Klasse)	18 sessioner fordelt på 6 til 10 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Engagement, målorientering og tilegnelse af viden	2.259 elever Indsats: n = 1202 Kontrol: n = 1052	Kvasi-eksperimentelt design
Mygind, Erik (2005)	Danmark	Forsøg med undervisningsmetoden <i>Naturklasse</i>	Alle elever (3. klasse)	1 hel dags undervisning i skoven om ugen i 3 år	Lærerne gennemfører sessionerne	Engagement i undervisningen, vedholdenhed, koncentration, empati, hjælpsomhed og lyst til at samarbejde	19 elever	Casestudie
Stern et al. (2011)	USA	Forsøg med naturundervisningsprogram hos <i>NorthBay Adventure Centre</i>	Alle elever (<i>middle school</i>) ¹⁷	5-dages naturundervisningsprogram, hvor eleverne bor i naturen	Lærere og undervisere fra Naturcentret	Holdning til skolen, dannelse og lederegenskaber	1.311 elever	Før- og eftertest
Stoeger et al. (2010)	Tyskland	Forsøg med træningsprogram i selvreguleret læring	Alle elever (4. klasse)	Gennemføres som del af almindelig matematikundervisning i 5 uger	Lærerne gennemfører indsatsen efter oplæring	Tiltro til egne evner, motivation og faglig udvikling	201 elever	Kvasi-eksperimentelt design

¹⁷ I studiet er ikke oplyst andet om elevernes alder eller klassestrin, end at det er middle school.

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsernes omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Tolmie et al. (2010)	Skotland	Forsøg med undervisningsprogram, <i>Collaborative Learning Program</i> , med fokus på samarbejde	Alle elever (9-12 år)	2 faser implementeres over 1 skoleår	Lærerne gennemfører implementeringen efter oplæring	Relationer i klasseværelset	575 elever	Før- og eftertest
What Works Clearinghouse (2006a)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>Lessons in Character</i> , som har fokus på almen dannelse	Alle elever (4.-5. klasse)	24 ugentlige sessioner	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Adfærd, viden, holdning, værdier og faglig udvikling	433 elever på tværs af de 2 inkluderede studier	Systematisk review
Wilde et al. (2012)	Tyskland	Forsøg med to undervisningsforløb i biologi med fokus på elevernes motivation	Alle elever (5. klasse)	4 sessioner a 45 minutter fordelt over fire uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Motivation og faglig udvikling	185 elever Gruppe 1: n = 74 Gruppe 2: n =111	Kvasi-eksperimentelt design
What Works Clearinghouse (2006b)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>Too Good for Violence</i> , som har fokus på hensigtsmæssig adfærd og almen dannelse	Alle elever (3. klasse)	7 sessioner pr. klassetrin a 30-60 minutter	Professionelle undervisere gennemfører sessionerne	Adfærd, viden, holdning og værdier	999 elever i 1 inkluderet studie	Systematisk review
What Works Clearinghouse (2006c)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>Voices Literature and Character Education Program (Voices LACE)</i> , som har fokus på almen dannelse	Alle elever (6.-7. klasse)	12 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Viden, holdning og værdier	100 elever i 1 inkluderet studie	Systematisk review
What Works Clearinghouse (2006d)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>Connect with Kids</i> , som har fokus på elevers relationer og dannelse	Alle elever (3.-12. Klasse)	Undervisning i op til 24-26 karaktertræk fordelt over 6-12 måneder	Lærerne gennemfører sessionerne	Adfærd, viden, holdning, værdier og faglig læring	800 elever i 1 inkluderet studie	Systematisk review
What Works Clearinghouse (2006e)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>An Ethics Curriculum for Children</i> , som har fokus på almen dannelse	Alle elever (1.- 6. Klasse)	14 sessioner fordelt over 14-28 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Adfærd, viden, holdning, værdier og faglig læring	965 elever i 1 inkluderet studie	Systematisk review
Wu Xiaoying (2009)	USA	Forsøg med undervisningsforløbet <i>Collaborative Reasoning</i> , som har fokus på klasse- og gruppebaserede diskussioner	Alle elever (4. klasse)	4 sessioner a 2 timer om ugen i to uger	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Motivation og faglig udvikling	182 elever	Kvasi-eksperimentelt design

3.1.1 Forskning på området

Forskningen vedrørende elevers dannelse er kendetegnet ved en række generelle karakteristika, hvilket er illustreret i ovenstående tabel.

For det første fremgår det, at hovedparten af forskningen er gennemført i en amerikansk kontekst. Således er ni af de 15 studier gennemført i USA. Derudover er to studier gennemført i Tyskland, to studier i Danmark og to studier er gennemført i Storbritannien, heraf det ene i Skotland.

Det ses, at studierne går på tværs af alder og klassetrin, dog med en overvægt af studier der undersøger indsatser på mellemtrinnet.

For det tredje er studierne i overvejende grad baseret på to typer af design, henholdsvis systematiske reviews (fem studier) og kvasi-eksperimentelle design (fem studier). De resterende studier er baseret på før- og eftertest (tre studier) og casestudier (to studier). Med undtagelse af de to sidstnævnte studier, som baserer sig på et mindre antal deltagere, baserer studierne sig på et moderat til forholdsvis stort antal deltagere. Samlet set må evidensgrundlaget for forskningen vedrørende elevernes dannelse siges at være relativt stærkt¹⁸.

3.1.2 Indsatser, metoder og redskaber

De 15 studier vedrørende elevernes dannelse kan grupperes i to kategorier af studier:

- **Undervisningsforløb på skolen** (DeRosier et al., 2007; Dewey et al., 2009; Lynch et al., 2005., Stoeger et al., 2010; Tolmie et al., 2010; Wilde et al., 2012; What Works Clearinghouse, 2006a; What Works Clearinghouse, 2006b; What Works Clearinghouse, 2006c; What Works Clearinghouse, 2006d; What Works Clearinghouse, 2006e; Wu Xiaoying, 2009).
- **Konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen** (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014; Mygind, 2005; Stern et al., 2011).

Den første kategori udgøres af studier vedrørende **undervisningsforløb på skolen**, som søger at udvikle elevernes dannelseskompetencer og derigennem understøtte elevernes alsidige udvikling. Fælles for undervisningsforløbene er, at de tager udgangspunkt i et materialebaseret undervisningsforløb, der gennemføres på skolens matrikel.

Undervisningsforløbene er klassebaserede og gennemføres som led i den skemalagte undervisning – enten som en integreret del af fagundervisningen i en afgrænset periode eller som en særlig indsats, der erstatter den normale undervisning i et fag i en periode. Undervisningsforløbene relaterer typisk til et antal temaer forbundet med elevernes dannelse og alsidige udvikling, fx engagement, aktivt medborgerskab, målorientering, empati, samarbejde og tillid. Forløbene understøttes af konkrete opgaver, cases, fortællinger på skrift og på film, som eleverne arbejder med og reflekterer over i fællesskab.

Indsatserne varierer, hvad angår omfang og varighed. Således fordeler undervisningsforløbene sig fra korte forløb med mellem en og fire lektioner ugentligt i få uger, over forløb med en til to ugentlige lektioner i et par måneder og til forløb af op til et og to års varighed. Hvad angår forløbet på to år, er der tale om en indsats, der adskiller sig fra de øvrige i kategorien, idet indsatsen ikke baserer sig på en lektionsplan, men på lærerens implementering af en ny tilgang til udvikling af elevernes evne til at tænke kritisk og selvstændigt som led i den almindelige undervisning (Dewey et al., 2009).

¹⁸ Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.2.

Undervisningsforløbene er endvidere kendetegnet ved at være universelle indsatser, hvor målgruppen er alle elever i en klasse/på et klassetrin, og det er således hele klasser og ikke udvalgte elever, der deltager i alle indsatserne.

Størstedelen af undervisningsforløbene implementeres af elevernes almene lærere, enten faglærere eller klasselærere. Lærerne implementerer undervisningsforløbet med udgangspunkt i forholdsvis velbeskrevne undervisningsmaterialer og -vejledninger. Endvidere deltager lærerne i størstedelen af studierne i opkvalificeringsforløb af kortere varighed (mellem et par timer og op til tre dage), hvor de introduceres til indsatsens indhold samt implementering heraf. I nogle undervisningsforløb assisteres læreren af fagprofessionelle, fx naturvejledere og kokke, som bidrager til at gennemføre forløbet i kraft af deres faglighed. Et enkelt undervisningsforløb gennemføres af professionelle undervisere, der er trænet i det konkrete program og undervisningsmateriale (What Works Clearinghouse, 2006b).

To undervisningsforløb gennemføres som led i den fagspecifikke undervisning (matematik og biologi), hvor indsatserne søger at fremme elevernes engagement og motivation for læring generelt såvel som i relation til det konkrete fag (Stoeger et al., 2010; Lynch et al., 2005).

I nedenstående boks uddybes indholdet i undervisningsprogrammet *LifeStories for Kids*.

Boks 3.3: *LifeStories for Kids*

Undervisningsprogrammet *LifeStories for Kids* sigter mod at fremme kerneværdier og personlighedstræk, som anses som fundamentale for god dannelse via konkrete metoder og aktiviteter. Programmet er klassebaseret og henvender sig til alle elever. Der er to aldersopdelte undervisningsmaterialer, det ene er målrettet 0.-2. klasse, og det andet er målrettet 3.-5. klasse. Programmet varer i alt ni uger.

Undervisningsmaterialet består af ni fortællinger af 5-10 minutters varighed, som fremføres af en professionel fortæller på video, og som understøttes af illustrative tegninger og billeder, som refererer til fortællingens indhold. Fortællingerne omhandler temaer som mod, god dømmekraft, integritet, vedholdenhed, respekt, ansvarlighed, selvdisciplin, fællesskab og samarbejde.

Eleverne arbejder med hver af de ni fortællinger i en lektion a 60-90 minutter og efterfølgende med hjemmeopgaver. Forløbet følger samme struktur hver uge:

1. Klassen ser fortællingen på video.
2. Klassen deltager i en lærerstyret diskussion af fortællingen, hvor eleverne i fællesskab definerer og redegør for de karaktertræk, som demonstreres i fortællingen og fortællingens morale. De større elever skal endvidere relatere fortællingen til personlige erfaringer og oplevelser.
3. Elevernes forståelse af fortællingens indhold forstærkes gennem klassebaserede aktiviteter og hjemmeopgaver. I undervisningsprogrammet målrettet de yngste elever kan læreren vælge mellem fem aktiviteter:
 - Fold-ud-billedbøger til brug for gruppebaseret genfortælling og diskussion,
 - kreativ historiefortælling, hvor elever i fællesskab digter videre på historien,
 - rollespil, hvor eleverne udforsker betydningen af fortællingens morale,
 - billedkunstaktiviteter, hvor eleverne på kreativ vis udforsker fortællingen, og
 - opgaveark, som forbinder fortællingens indhold til andre fagområder.

I undervisningsprogrammet målrettet de ældre elever kan læreren ligeledes vælge mellem fem aktiviteter:

- Kortlægning af fortællingens indhold og elementer,
- kreativ historiefortælling,
- skriftsproglige øvelser med henblik på at analysere fortællingen,
- mundtlige og skriftsproglige øvelser med henblik på at relatere fortællingen til elevernes personlige erfaring og oplevelser, og
- opgaveark, som forbinder fortællingens indhold til andre fagområder.

Læs mere: DeRosier & Mercer (2007): Improving student social behavior: The effectiveness of a story telling-based character education program.

Den anden kategori af studier udgøres af **konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen**, der sigter mod at styrke elevernes dannelse og alsidige udvikling i alternative omgivelser uden for skolens matrikel. Alle tre studier i denne kategori omhandler udendørs undervisning, mens indsatsernes indhold, fokus og form varierer. En indsats består af et undervisningsprogram gennemført over 5-dages lejroophold i et naturområde, hvor eleverne undersøger miljø- og naturrelaterede udfordringer, som de i fællesskab skal adressere og identificere handlemuligheder for at løse. Indsatsen uddybes i boksen nedenfor (Stern et al., 2011). En anden indsats omhandler en naturklasse, hvor eleverne undervises i matematik i skoven en dag ugentligt over en periode på tre år. Eleverne samarbejder om at løse forskellige opgaver og aktiviteter i skoven, fx at byg-

ge en hule, optegne en boldbane, beregne rumfanget af træstammer m.m. (Mygind, 2005)¹⁹. Den sidste af de tre indsatser omhandler en madlejr, hvor eleverne bor i lejren en skoleuge og undervises af kokke og naturvejledere i forhold til at tilberede mad i naturen, herunder at samle krydderurter, slagte høns, filetere fisk og lave bål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014).

Fælles for studierne er, at eleverne undervises i en kontekst uden for den normale skoledag – i skoven og af fagpersoner med kendskab til naturen. Derudover er to af indsatserne kendetegnet ved at være korte og intensive, idet der er tale om lejrophold med undervisning fra morgen til aften. Indsatserne bygger på en antagelse om, at elevernes alsidige udvikling fremmes gennem varieret undervisning, der giver mulighed for fordybelse og samtidig mulighed for at bringe andre kompetencer i spil, end de faglige kompetencer eleverne typisk træner i den almindelige klasserumsundervisning. I lighed med undervisningsforløb på skolen er indsatserne i denne kategori også universelle og henvender sig til alle elever i en klasse.

I nedenstående boks uddybes indholdet af ovenfornævnte naturundervisningsprogram forankret hos NorthBay Adventure Centre (Stern et al., 2011).

Boks 3.4: NorthBay Adventure Centre

Indsatsen består af et 5-dages naturundervisningsprogram, hvor elever på mellemtrinnet i en skoleuge bor i et naturområde. Programmet fokuserer på at fremme elevernes dannelse og lederegenskaber samt deres holdning til skolen og ansvar for miljøet. Hver dag undersøger eleverne miljø- og naturrelaterede problematikker via en multidisciplinær tilgang, hvor de identificerer, undersøger og overvejer udfordringer fra forskellige vinkler og drøfter forskellige handlemuligheder.

Undervisningsprogrammet indeholder ligeledes fysiske udfordringer, som samtidig sigter mod at styrke elevernes selvtillid, teamwork og lederegenskaber. Endvidere indeholder programmet aftenaktiviteter bestående af kortfilm og liveoptrædener, der adresserer relevante udfordringer i elevernes liv – såkaldte "fremtidsdræbere" (future killers) – fx at droppe ud af skolen eller at have et stofmisbrug.

Undervisningsprogrammet kobler eksplicit dets aktiviteter med de udfordringer, som eleverne står over for derhjemme. Eksempelvis sammenlignes forståelsen af vådområder som naturens filtre for forurening med rollemodeller som "filtre" for negativ indflydelse på elevernes liv. Lignende analogier drages mellem miljøfænomener som invasive arter og førnævnte "fremtidsdræbere" samt mellem biodiversitet og kulturel diversitet.

Læs mere: Stern et al. (2011): Evaluating a Constructivist and Culturally Responsive Approach to Environmental Education for Diverse Audiences.

3.1.3 Resultater og effekter

Nærværende forskningskortlægning finder, at indsatser med fokus på at fremme elevernes dannelse generelt har positive effekter på de anvendte effektdomæner. Nærmere betegnet findes der i 13 ud af 15 studier i større eller mindre omfang positive effekter af indsatserne på et eller flere effektdomæner. Der findes flest positive effekter på elevernes dannelseskompetencer i studierne vedrørende konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen²⁰. Der findes også positive effekter i størstedelen af studierne vedrørende undervisningsforløb på skolen, om end resultaterne er mere blandede i denne kategori²¹. For disse studier er det gældende, at der findes flest positive

¹⁹ Det bemærkes, at dette studie også er inkluderet i den selvstændige forskningskortlægning om varieret læring mv. (temaet om *udendørs undervisning*).

²⁰ Dette kan muligvis forklares ved, at der i studierne af disse indsatser anvendes specifikke og målrettede måleredskaber, der er tilpasset den konkrete indsats.

²¹ Det kan skyldes, at der i disse studier i højere grad anvendes standardiserede måleredskaber, herunder til måling af ændret adfærd, hvor elevernes udbytte af indsatserne ikke har tilstrækkelig gennemslagskraft.

effekter på elevernes dannelseskompetencer og i mindre grad på deres faglige læring og sociale og emotionelle vanskeligheder.

En række studier viser en positiv effekt på ét effektdomæne, men ingen effekt på andre effektdomæner. Der er således stor variation i, hvilke mål der findes positive effekter på i studierne, hvilket hænger sammen med, at studierne undersøger effekt på en lang række forskellige mål.

Tabellen nedenfor viser de enkelte studiers resultater.

Tablet 3.2: Virkningsfulde mekanismer under temaet om indsatser med fokus på dannelse

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Undervisningsforløb på skolen	DeRosier et al., 2007	Indskoling og mellemtrin (0.-5. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd)	-	Medium
	Dewey et al., 2009	Mellemtrin (4.-6. klasse)	Faglig udvikling	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd*)	Høj
	Lynch et al., 2005	Udskoling (8.-10. klasse)	Dannelseskompetencer (engagement, målorientering) Faglig udvikling (etsprogede elever)	Faglig udvikling (to-sprogede elever)	Høj
	Stoeger et al., 2010	Mellemtrin (4. klasse)	Dannelseskompetencer (lektieadfærd, refleksion over læring, tiltro til egne evner, motivation til at lære, selvhjælp) Faglig udvikling (matematik)	-	Medium
	Tolmie et al., 2010	Indskoling og mellemtrin (3.-6. klasse)	Dannelseskompetencer (samarbejde, relationer og interaktioner)	-	Medium
	Wilde et al., 2012	Mellemtrin (5. klasse)	Dannelseskompetencer (motivation)	Faglig udvikling	Medium
	What Works Clearinghouse, 2006a	Mellemtrin (4.-5. klasse)	Faglig udvikling**	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd) Dannelseskompetencer (viden, holdning og værdier)	Høj
	What Works Clearinghouse, 2006b	Indskoling (3. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd) Dannelseskompetencer (viden, holdning og værdier)***	-	Høj
	What Works Clearinghouse, 2006c	Mellemtrin (6.-7. klasse)	-	Dannelseskompetencer (viden, holdning og værdier)	Høj
	What Works Clearinghouse, 2006d	Alle trin (3.-12. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd) (elever i 6.-12. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd) (elever i 3.-5. klasse) Dannelseskompetencer (viden, holdning og værdier) Faglig udvikling	Høj
What Works Clearinghouse, 2006e	Indskoling og mellemtrin (1.-6. klasse)	-	Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærd) Dannelseskompetencer (viden, holdning og værdier) Faglig udvikling	Høj	

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	Xiaoying, 2009	Mellemtrin (4. klasse)	Dannelseskompetencer (interesse for at læse og for at deltage i diskussioner, evne til reflekteret skrivning)	Faglig udvikling (læsefærdigheder)	Medium
Konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen	Danmarks Evalueringsinstitut, 2014	Mellemtrin (4.-7. klasse)	Dannelseskompetencer (styrket alsiddig udvikling, herunder øget handlekompetence, motivation for at lære) Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer)****	-	Medium
	Mygind, 2005	Indskoling (3. klasse)	Dannelseskompetencer (engagement)*****	Dannelseskompetencer (vedholdenhed, koncentration, empati, hjælpsomhed, lyst til samarbejde)	Medium
	Stern et al., 2011	Alle elever (mellemtrin)	Dannelseskompetencer (dannelse, lederegenskaber og holdning til skolen)	-	Medium

* Studiet indikerer, at der er en negativ udvikling i indsatsgruppens adfærd og samtidig en positiv udvikling i kontrolgruppens adfærd. Det bemærkes i studiet, at resultatet bør undersøges yderligere, da det kan skyldes udfordringer med målingsreliabilitet.

** Studiet konkluderer, at indsatsen potentielt set har positive effekter på elevernes faglige udvikling, da kun det ene af de to inkluderede studier i reviewet finder en signifikant positiv effekt.

*** Studiet konkluderer, at indsatsen potentielt set har positive effekter på elevernes adfærd, viden, holdning og værdier.

**** Studiet er baseret på et casestudie, hvorfor der ikke er tale om effekt i statistisk forstand, men udelukkende om oplevet effekt/vurderet effekt.

***** Samme kommentar som ovenfor.

I studierne vedrørende **undervisningsforløb på skolen** findes som nævnt positive, men blandede resultater af indsætserne. 10 ud af de 12 studier i denne kategori viser positive effekter i et eller flere effektdomæner. Seks af de 10 studier, der viser en positiv effekt på et eller flere mål, viser dog samtidig ingen effekt på andre mål. To studier finder ingen positive effekter af indsætserne (What Works Clearinghouse, 2006c; What Works Clearinghouse, 2006e).

I seks studier af undervisningsforløb findes positive effekter på elevernes dannelseskompetencer i form af øget engagement, motivation og bedre relationer. Det kommer fx til udtryk ved øget interesse og motivation for at lære og lave lektier, øget deltagelse i klassediskussioner og større engagement i opgaveløsninger (Lynch et al., 2005; Stoeger et al., 2010; Wilde et al., 2012; What Works Clearinghouse, 2006b; Xiaoying, 2009). Et enkelt studie viser positive resultater på elevernes relationer og interaktioner, herunder evnen til at samarbejde. I studiet peges der på, at det er elevernes styrkede kompetencer i gruppearbejde – som de træner under indsatsen – der skaber en positiv effekt på relationer og interaktioner mellem eleverne i klassen (Tolmie et al., 2010).

I fire studier findes i større eller mindre omfang positive effekter af indsætserne på elevernes faglige udvikling (Dewey et al., 2009; Lynch et al., 2005; Stoeger et al., 2010; What Works Clearinghouse, 2006a). I et studie undersøges endvidere, hvorvidt øget interesse og motivation medfører en effekt på elevernes læringsudbytte (Xiaoying, 2009). Denne hypotese kan imidlertid ikke bekræftes, idet studiets resultater viser, at indsatsen alene medfører øget motivation og engagement, men ikke øget faglig udvikling.

Tre studier viser positive effekter på elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder i form af mindsket udadreagerende adfærd i klassen, som følge af undervisning i temaer der er forbundet

med elevernes almene dannelse og prosociale personlighedstræk (DeRosier et al., 2007; What Works Clearinghouse 2006b; What Works Clearinghouse 2006d).

I kategorien af studier vedrørende **konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen** findes positive resultater på elevernes dannelseskompetencer. I det kvalitative studie af *Madlejr* indikeres en positiv virkning på elevernes motivation for at lære nyt, sociale kompetencer og handlekompetencer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Studiet af *NorthBay Adventure Centre* indikerer positive resultater på elevernes almene dannelse, herunder deres lederegenskaber og holdning til skolen (Stern et al., 2011). Endelig indikerer et studie, at indsatsen *Naturklasse* har positive effekter på elevernes engagement. Der kan dog ikke påvises effekter på elevernes vedholdenhed, koncentration, empati, hjælpsomhed og lyst til samarbejde, som der også måles på (Mygind, 2005). Samlet for de tre indsatser, der underviser eleverne uden for skolens matrikel, peger resultaterne på, at det er muligheden for fælles fordybelse gennem oplevelser i utraditionelle rammer, som særligt bidrager til øget engagement og motivation hos eleverne. Det skal imidlertid bemærkes, at det i studierne ikke undersøges, hvorvidt der er tale om blivende effekter, som eleverne viderefører i deres øvrige skolegang.

Sammenfattende viser syntesen af temaet vedrørende elevernes dannelse en række **hovedpointer** på tværs af de inkluderede studier. Disse pointer kan sammenfattes på følgende vis:

- Undervisningsforløb på skolen har overordnet set positiv effekt på aspekter af elevernes dannelse og alsidige udvikling, om end enkelte forløb ikke bidrager til målbare effekter.
- Konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen har positiv effekt på aspekter af elevernes dannelse og alsidige udvikling.

På baggrund af studierne vedrørende elevernes dannelse kan en række relevante **implementeringsforhold** fremhæves:

- Alle indsatserne under temaet elevernes dannelse er **universelle**, dvs. de er målrettet alle elever på et givent klassetrin. Det betyder, at indsatserne skal være tilstrækkeligt brede for at rumme og imødekomme alle elevers behov. Det stiller endvidere krav til læreren, der implementerer en given indsats i forhold til at relatere indsatsernes indhold til alle elever i klassen. Styrken ved at arbejde med universelle indsatser er, at der tages udgangspunkt i, at elevernes alsidige udvikling sker i skolens sociale fællesskab. Heri ligger implicit en lang række af de kompetencer og personlighedstræk, som eleverne forventes at styrke som led i deres dannelse og alsidige udvikling, fx samarbejde, respekt, empati og hensyntagen til andre. Udfordringen ved at arbejde med universelle indsatser er, at det kan være vanskeligt at skabe mulighed for rum for, at elevers særlige talenter og specifikke interesser udvikles tilstrækkeligt.
- Indsatserne under temaet elevernes dannelse varierer, hvad angår **omfang og intensitet**. Indsatserne spænder fra korte, intensive lejrhold til længerevarende forløb over et skoleår med færre lektioner. De korte og intensive forløb stiller store krav til grundig forberedelse og opfølgning, hvis et optimalt – og blivende – udbytte skal skabes for eleverne. Tilsvarende med indsatserne vedrørende undervisningsforløb på skolen, hvor indsatserne spænder fra et par ugers varighed til et skoleår, er det afgørende, at der tages højde for, hvordan eleverne kan overføre og videreføre nye kompetencer til deres øvrige skolegang. Studierne under temaet dannelse forholder sig ikke til, hvordan denne overførbare af resultater kan sikres.

Indsatserne under temaet elevernes dannelse implementeres i overvejende grad af elevernes sædvanlige lærere. Indsatserne har i varierende grad fokus på **opkvalificering** af lærerne forud for implementering af undervisningsprogrammet, om end der i flere tilfælde primært er tale om undervisningsmaterialer, som implementeres ud fra skriftlig vejledning, og hvor lærerne blot kort introduceres hertil og derefter har løbende adgang til vejledning. Der er såle-

des ikke tale om, at indsatserne medfører en egentlig opkvalificering af lærerne. En enkelt indsats implementeres af professionelle eksterne undervisere, mens enkelte indsatser implementeres i samarbejde mellem den sædvanlige lærer og fagpersonale, fx naturvejledere.

3.2 Tidlige indsatser med fokus på udvikling sociale kompetencer

Studierne, som beskrives under dette tema, omhandler **tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer**. Ud over et fokus på sociale kompetencer har disse indsatser det til fælles, at de er målrettet børn i dagtilbud/førskoleprogrammer eller elever i indskolingen²². Mange af de tidlige indsatser har til formål at øge børnenes skoleparathed og dermed skabe forudsætninger for en god skolestart, og for at børnene siden hen er i stand til at navigere i skolens sociale kontekst og læringsmiljø.

Der er i alt identificeret **21 studier**, som relaterer sig til temaet om tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer. Studierne fremgår i oversigtsform af nedenstående tabel og behandles uddybende i de følgende afsnit. Der henvises til bilag 1 for yderligere information om de enkelte studier og de indsatser, de hver især omhandler.

²² Enkelte studier omhandler indsatser, som både er målrettet elever i indskolingen og på et enkelt klassetrin på mellemtrinnet (typisk 4. klasse). Studierne gør det ikke muligt at skelne mellem effekter for elever på forskellige klassetrin.

Tabel 3.3: Tabel over studier tilhørende temaet tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Ashdown et al. (2012)	Australien	Forsøg med <i>You Can Do It! Early Childhood Education Program (YCDI)</i> , som underviser i tankemønstre til fremme af selvtillid, vedholdenhed, emotionel modstandsdygtighed samt planlægnings- og organiseringssevne	Alle elever (0.-1. klasse)	Implementeres ved 6 sessioner a 20 minutter over 2 uge.	Lærerne gennemfører sessionerne	Socioemotionelle kompetencer, trivsel og faglighed	99 elever Indsats: 2 klasser Kontrol: 2 klasser	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Barnett et al. (2008)	USA	Forsøg med <i>Tools of the Mind</i> , som fokuserer på at styrke børns evne til selvregulering gennem leg med et fagligt indhold	Alle elever 69 pct. er fra spansktalende hjem (3-4 år)	Indsatsen erstatter det etablerede undervisningsprogram i 1 helt skoleår	Lærerne gennemfører undervisning 30 minutters besøg fra ekspert om ugen	Selvregulering og en række tidlige faglige færdigheder	205 elever Indsats: n = 85 elever Kontrol: n = 120 elever	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Bierman et al. (2010)	USA	Forsøg med <i>Fast Track PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)</i> , som er et undervisningsprogram med fokus på følelsesgenkendelse, social adfærd, selvkontrol og problemløsning	Alle børn Skoler fra højrisikoområder (1.-3. klasse)	2-3 ugentlige sessioner a 20-30 minutter i 3 år	Lærerne gennemfører sessionerne med støtte fra eksterne konsulenter	Socioemotionelle kompetencer	2.937 elever	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Chalmers-MacDonald, Jennifer H. (2005)	USA	Forsøg med <i>The Social Skills Program</i> , som er et kulturspecifikt undervisningsprogram med fokus på prosocial adfærd, assertiv adfærd og kommunikation og selvrefleksion	Alle elever (1.-3. klasse) De 2 skoler ligger i isolerede samfund i Canada	10 sessioner leveret over 10 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Vedvarende effekt på udviklingen af sociale kompetencer	145 elever Indsats: n = 78 Kontrol: n = 67	Kvasi-eksperimentelt design
Eriksson-Sjöo, Tina (2007)	Sverige	Forsøg med <i>Children Art People (CAP)</i> , som er en målrettet indsats, hvor sociale og emotionelle kompetencer trænes gennem gruppebaserede øvelser	Elever med resourcesvag familær baggrund (3. klasse)	16 gruppemøder pr. skoleår i 3 år	En lærer udpeges som CAP-ansvarlig og oplæres i CAP	Socioemotionelle udvikling og skolemiljø	16 elever	Kvalitativt forskningsdesign
Frey et al. (2005)	USA	Forsøg med <i>Second Step</i> , som træner elevernes empati, impuls kontrol og evne til problemløsning og vredeshåndtering	Alle elever (0.-6. Klasse)	2 ugentlige sessioner a 25-40 minutter i 2 år	Lærerne gennemfører sessionerne	Adfærd og social forståelse	1.235 elever Kontrol: n = 620 Indsats: n = 615	Randomiseret, kontrolleret forsøg

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Garaigordobil, Maite (2008)	Spanien	Forsøg med samarbejdsbaseret legeprogram	Alle elever (10-11 år)	2 ugentlige sessioner i 1 år	Lærerne gennemfører sessionerne	Social tilpasningsevne	86 elever Indsats: n = 54 Kontrol: n = 32	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Humphrey et al. (2010)	England	Forsøg med <i>New Beginnings</i> , hvor socialt, emotionelt og fagligt svage elever sættes sammen med stærke tilsvarende. I fællesskab skabes et trygt læringsmiljø	Alle elever (6-11 år)	Ugentlige sessioner a 45 minutter i 7 uger	Sessionerne faciliteres af en ansat på skolen, eks. en undervisningsassistent	Socioemotionelle kompetencer og vanskeligheder	253 elever Indsats: n = 159 Kontrol: n = 94	Kvasi-eksperimentelt design med før- og eftertest
Metsäpelto et al. (2010)	Finland	Forsøg med <i>Den Integrerede Skoledag</i> , som består af deltagelse i ikke-skemalagte rekreative aktiviteter og målrettede aktiviteter i hobbyklubber	Alle elever (1.-4. klasse)	Ikke-skemalagte aktiviteter i hobbyklubber før og efter den planlagte undervisning	Skoleledere er ansvarlige for organiseringen af indsatsen og modtager vejledning efter behov	Socioemotionelle adfærd defineret som prosocial adfærd, indadreagerende adfærd og udadreagerende adfærd	515 elever Indsats: n = 276 Kontrol: n = 239	Kvasi-eksperimentelt design
Niles et al. (2008)	USA	Forsøg med <i>Chicago Child-Parent Center Preschool Program (CPC)</i> , som dels fokuserer på basale faglige færdigheder og dels på at engagere forældrene i deres børns udvikling og skolegang	Underprivilegerede minoritetsbørn (3-9 år)	Børnehaveprogrammer	1 hovedlærer og 2 koordinatore	Socioemotionelle kompetencer	1.378 børn Indsats: n = 895 Kontrol: n = 483	Kohortebaseret longitudinelt studie
Nix et al. (2013)	USA	Forsøg med <i>The Head Start REDI Program</i> til fremme af skoleparathed og sociale og emotionelle kompetencer	Alle børn (førskole)	-	Lærerne gennemfører sessionerne	Faglig udvikling og socioemotionelle kompetencer	356 børn	Randomiseret, kontrolleret forsøg

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Perez-Escoda et al. (2012)	Spanien	Forsøg med udvikling af emotionelle og sociale kompetencer gennem debatter og rollespilsøvelser	Alle elever Alle skoler ligger i socialt udsatte områder (0.-6. klasse)	1 time om ugen i 20 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Emotionelle og sociale kompetencer	423 elever Indsats: n = 223 Kontrol: n = 200	Kvasi-eksperimentelt design
Perez, Trista A. (2013)	USA	Forsøg med computerspillene <i>FaceStay</i> , <i>Early Flyers</i> og <i>Tux Paint</i> . Avatarer har til formål at træne børns ansigts- og følelsesgenkendelseskompetencer	Børn fra ressourcervage familier (3-5 år)	Sessioner af 15 minutter afholdes 1-2 gange om ugen i 12 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Ansigts- og følelsesgenkendelseskompetencer	77 børn	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Petermann & Natzke (2008)	Luxembourg	Forsøg med <i>Project Prima!r</i> , som søger at styrke sociale og emotionelle kompetencer via opkvalificering af lærere og forældreuddannelse	Alle børn (førskoleklasser og 0. klasse)	25-26 sessioner a 20-40 minutter i 1 år	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Socioemotionelle kompetencer og problemadfærd	183 elever Indsats: n = 93 Kontrol: n = 90	Kvasi-eksperimentelt kontrolgruppedesign
Pickens, Jeffrey (2009)	USA	Forsøg med 2 undervisningsprogrammer med fokus på sociale og emotionelle kompetencer. Forældre inddrages med henblik på at afstemme forventninger til barnet i dagtilbuddet og i hjemmet	Alle børn (4-5 år)	1 år	Lærere og forældre gennemfører indsats efter oplæring	Sociale kompetencer og problemadfærd	296 børn, 21 lærere og 269 forældre Indsats: n = 246 børn Kontrol: n = 50 børn	Randomiseret, kontrolleret forsøg med før- og eftertest
Raimundo et al. (2012)	Portugal	Forsøg med <i>Socio-emotional Learning Program (SEL)</i> , som anvender interaktive og reflektive øvelser	Alle elever (4. klasse)	21 sessioner a 45-60 minutter fordelt over 1 skoleår	En skolepsykolog gennemfører undervisningen med lærerens tilstedeværelse	Socioemotionelle kompetencer og problemadfærd	318 elever Indsats: n = 213 Kontrol: n = 105	Kvasi-eksperimentelt design med før- og eftertest

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Ritblatt et al. (2013)	USA	Forsøg med <i>Circle of Education</i> , hvor sociale, emotionelle og faglige kompetencer formidles gennem børnesange	Alle elever Område med høj socioøkonomisk status (førskole)	20 sange som synges i institutionen og hjemmet	Pædagoger og forældre	Sociale færdigheder og skoleparathed	102 børn Indsats: n = 55 Kontrol: n = 47	Kvasi-eksperimentelt design
Rodriguez, Orlando (2013)	USA	Forsøg med alderssvarende tv-serier med prosocialt indhold og tv-serier med socialt neutralt indhold	Alle elever Stor andel mexicansk-amerikanske børn (3.-4. klasse)	2 ugentlige sessioner a 23 minutter i 6 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Prosocial adfærd og aggressiv adfærd	352 elever Indsats: n = 176 Kontrol: n = 176	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Stefan & Miclea (2012)	Rumænien	Forsøg med universelt forebyggelsesprogram med fokus på overholdelse af regler, følelsesgenkendelse, regulering af følelser, problemløsning og prosocial adfærd	Alle elever (3-4 år)	37 aktiviteter fordelt ved 2-3 aktiviteter om ugen i 15 uger	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Sociale og emotionelle kompetencer, internalisering og eksternalisering af problemer, evnen til at genkende følelser og social problemløsning	158 elever Indsats: n = 89 Kontrol: n = 69	Kvasi-eksperimentelt design
Webster-Stratton et al. (2008)	USA	Forsøg med <i>Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management and Child Social and Emotional Curriculum (Dinosaur School)</i>	Alle elever Alle skoler er placeret i områder med lav socioøkonomisk status (0.-1. klasse)	Mindst 2 timers undervisning i 4 år	Lærere gennemfører indsats i samarbejde med forskningspersonale	Sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og adfærdsp problemer	1.768 elever	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Whear et al. (2003)	Storbritannien	Systematisk review af indsatser med fokus på at forbedre læreres kompetencer til klasseledelse	Alle elever (3-12 år)	-	-	Sociale og emotionelle kompetencer, adfærd og faglig udvikling	4.614 elever og 424 lærere fordelt på de 14 inkluderede studier	Systematisk review

3.2.1 Forskning på området

De 21 studier, som er kategoriseret under temaet om tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer, er kendetegnet ved en vis spredning i forhold til de nationale kontekster, som indsatserne er implementeret i. 11 studier er gennemført i USA²³, mens de øvrige 10 studier fordeler sig jævnt mellem Sverige, Finland, Storbritannien, Luxembourg, Portugal, Spanien, Rumænien og Australien.

Hvad angår skolekontekst beskæftiger hovedparten af studierne sig med indsatser målrettet børn i dagtilbud eller førskoleprogrammer eller elever på indskolingens klassesettrin. Således omhandler otte studier indsatser, som implementeres i dagtilbud eller førskoleprogrammer, mens 12 studier omhandler indsatser, som implementeres på et eller flere af indskolingens klassesettrin. Endelig inkluderer et systematisk review studier omhandlende børn og elever i aldersgruppen tre til tolv år (Whear et al., 2003).

Størstedelen af studierne under nærværende tema er baseret på et eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. 10 studier bygger på et randomiseret, kontrolleret forsøg, mens otte studier bygger på et kvasi-eksperimentelt design. Hertil kommer et kohortebaseret, longitudinelt studie, et kvalitativt studie og endelig et systematisk review. Der er stor variation i forhold til antal deltagere i de 21 studier, dog omfatter hovedparten et moderat til stort antal deltagere. Samlet set er evidensgrundlaget for forskningen vedrørende tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer forholdsvis solidt²⁴.

3.2.2 Indsatser, metoder og redskaber

Overordnet kan studierne under temaet om tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer inddeles i fire kategorier:

- **Indsatser i dagtilbud og førskoleprogrammer med og uden forældreinddragelse** (Barnett et al., 2008; Niles et al., 2008; Nix et al., 2013; Perez, 2013; Petermann & Natzke, 2008, Pickens, 2009; Ritblatt et al., 2013; Stefan & Miclea, 2012)
- **Strukturerede indsatser i indskoling** (Ashdown et al. 2012; Bierman et al., 2010; Chalmers-MacDonald, 2005; Eriksson-Sjöo, 2007; Frey et al., 2005; Garaigordobil et al., 2008; Humphrey et al., 2010; Perez-Escoda et al., 2012; Raimundo et al., 2012, Rodriguez, 2013)
- **Indsatser med fokus på klasseledelse** (Webster-Stratton et al., 2008; Whear et al., 2003)
- **Ikke-skemalagte aktiviteter** (Metsäpelto et al., 2010).

Kategorien **indsatser i dagtilbud og førskoleprogrammer med og uden forældreinddragelse** udgøres af otte studier. Alle studier omhandler indsatser, som søger at styrke førskolebørns sociale og emotionelle kompetencer. I forlængelse heraf har flere af indsatserne et udtalt fokus på skoleparathed. Hvor nogle indsatser sigter bredt i forsøget på at styrke børnenes generelle sociale og emotionelle kompetencer samt en række tidlige faglige færdigheder, begrænser andre indsatser sig til udelukkende at arbejde med enkelte aspekter af børnenes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Den mest markante skillelinje mellem indsatser i dagtilbud og førskoleprogrammer er forældrekomponenten. Tre af de otte studier beskæftiger sig med indsatser, hvor børnenes forældre ikke inddrages (Barnett et al., 2008; Nix et al., 2013; Perez et al., 2013), mens de resterende fem studier omhandler indsatser, som aktiverer forældrene (Niles et al., 2008; Petermann & Natzke, 2008; Pickens, 2009; Ritblatt et al., 2013; Stefan & Miclea, 2012).

To af de tre indsatser uden forældreinddragelse har et todelt fokus på børnenes sociale og emotionelle kompetencer og tidlige faglige færdigheder (Nix et al., 2013; Barnett et al., 2013).

²³ Studiet af Chalmers-MacDonald (2005) omhandler en indsats, som er implementeret i Canadas Nordvestlige Territorier, men forskeren er ansat på et amerikansk universitet.

²⁴ Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.3.

Eksempelvis har undervisningsprogrammet *Tools of the Mind* til hensigt at fremme børns evne til selvregulering (defineret som evne til at regulere indadreagerende eller udadreagerende adfærd) og en række tidlige faglige færdigheder gennem leg med et fagligt indhold. Et eksempel er købmandsleg, hvor børnene på samme tid træner deres basale matematikfærdigheder og evne til selvregulering, fordi rollen som enten købmand eller kunde kræver, at de tøjler deres umiddelbare handlingsimpulser og tilpasser sig de sociale spilleregler, der gælder for rollen (Barnett et al., 2008). Indsatsen, som undersøges i studiet af Perez (2013), træner børnenes ansigts- og følelsesgenkendelsesevner gennem computerspil med avatarer.²⁵

Hvor indsatsen uden forældreinddragelse er afgrænset til den tid, børnene opholder sig i dagtilbuddet/førskoleklassen, omslutter indsatsen med forældreinddragelse både dagtilbuddet/førskoleklassen og hjemmet. Overordnet antager forældreinddragelsen en af to former. Den ene form for forældreinddragelse er forældreuddannelse, som har til formål at styrke forældrekompetencer, og dermed sikre at forældre er i stand til at tage ansvar for deres børns udvikling og skolegang (Niles et al., 2008; Petermann & Natzke, 2008). *Chicago Child-Parent Center Preschool Program* består blandt andet af et intensivt forældreprogram, som ved hjælp af forældreuddannelse og støtte, hjemmebesøg og hjælp til lektiehjælp, forældredeltagelse i udflugter og andre aktiviteter forsøger at sikre forældres engagement i deres børns skolegang (Niles et al., 2008). Den anden form for forældreinddragelse træner forældrene i at implementere indsatsen i hjemmet. Hensigten er at skabe overensstemmelse mellem de forventninger til adfærd, som barnet møder i hjemmet og i dagtilbuddet/førskoleklassen (Pickens, 2009; Ritblatt et al., 2013; Stefan & Miclea, 2012). Boksen nedenfor indeholder et eksempel på en sådan indsats.

Boks 3.5: Circle of Education

Circle of Education er et musikbaseret skoleparathedsprogram, hvor forældre inddrages i implementeringen. *Circle of Education* består af 20 sange med konstruktivt socialt, emotionelt og fagligt indhold, som er skrevet i samarbejde mellem en ekspert i førskoleundervisning og lokale musikere. Sangene italesætter kompetencer, som er grundlæggende for skoleparathed, på en sjov og alderssvarende måde. 15 af de 20 sange omhandler sociale og emotionelle kompetencer som selvkontrol (fx at vente på, at det bliver ens tur, at vente på at få ordet), selvtillid (fx at være anderledes og at have venner) og selvomsorg (fx at spise frugt, vaske hænder og dyrke motion). Eksempler på sange om sociale og emotionelle kompetencer er *Sometimes I Lose My Temper* og *We Are All Special!* De øvrige fem sange handler om alfabetet, tal, farver, former og læsning og har dermed et fagligt læringssigte. Eksempler på sange med et fagligt indhold er *A to Z Animals*.

Førskolelærere og forældre deltager i træningssessioner med sangskriverne og modtager en CD med sangene. Både lærere og forældre opfordres til at spille sangene for børnene og synge dem sammen med børnene. Sangene kan både anvendes som en integreret del af rutinerne i førskoleklassen/hjemmet og som en måde at minde børnene om specifikke typer ønsket adfærd. Fx kan læreren sætte sangen *Getting Mad Is Not The Way* på, hvis to elever har været oppe at toppes, og forældre kan spille *I'm Ready for Kindergarten*, hvis barnet er nervøs for overgangen fra børnehave til 0. klasse.

Læs mere: Ritblatt et al. (2013): Can music enhance school-readiness socioemotional skills?

I de 10 studier i den anden kategori, **strukturerede indsats i indskolingen**, undersøges effekter af forholdsvis homogene indsatsen. Hovedparten af indsatsene er universelle og klassebaserede undervisningsprogrammer, hvis indhold og implementering er beskrevet detaljeret i lærervejledninger og lektionsplaner. De pågældende undervisningsprogrammer adresserer et bredt spektrum af sociale og emotionelle kompetencer, og i enkelte tilfælde dannelseskompeten-

²⁵ En avatar er en visualisering af et begreb eller en idé. I denne sammenhæng er en avatar et computeranimeret menneske eller dyr, som anvendes til at visualisere forskellige følelser.

cer og faglige færdigheder. Formålet er dels at lære eleverne om konstruktiv og social adfærd, dels at give dem konkrete værktøjer og kognitive teknikker til at deltage aktivt i og bidrage positivt til det sociale og læringsmæssige miljø i klassen.

Flere studier i denne kategori omhandler indsatser med fokus på samvær og samarbejde. I et studie undersøges et samarbejdsbaseret legeprogram, som stiller eleverne over for forskellige sociale situationer, som fordrer, at de samarbejder, hjælper hinanden og løser problemer i fællesskab (Garaigordobil, 2008). Et andet redskab til at fremme sociale kompetencer og adfærd er "delerundkreds" (sharing circle), hvor eleverne opfordres til at dele følelser og oplevelser med hinanden med henblik på at fremme assertiv kommunikation og adfærd²⁶ (Chalmers-MacDonald, 2005).

Undervisning i følelsesgenkendelse samt øvelse i at udtrykke følelser og agere herefter undersøges i flere af studierne. *Fast Track PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)* anvender blandt andet små kort med ansigter (*Feeling Faces*), hvor eleverne med stregtegninger kan illustrere deres følelser og dermed kommunikere dem til klassekammeraterne, hvis de har svært ved at sætte ord på (Bierman et al., 2010). En anden indsats består blandt andet af rollespilsovelser med fokus på at udtrykke følelser på en måde, som står mål med årsagen til følelsen og den konkrete situation (Perez-Escoda et al., 2012).

Flere indsatser omfatter også undervisning i selvkontrol og problemløsning. I *Fast Tracks PATHS* tager udviklingen af disse kompetencer udgangspunkt i en stoplys-plakat i klasseværelset, hvor det røde lys skal minde eleverne om at stoppe op i stedet for at hidse sig op, det gule lys repræsenterer overvejelsesfasen, og det grønne lys repræsenterer den fase, hvor man forsøger at løse et problem eller en konflikt (Bierman et al., 2010). Undervisningsprogrammet *Second Step* anvender lege og spil med sociale problemstillinger som omdrejningspunkt (fx Fangens Dilemma). Derudover lærer eleverne kognitive teknikker som privat tale²⁷ til at håndtere vrede (Frey et al., 2005). Et andet eksempel på strategier til selvkontrol er afslapningsteknikker (Perez-Escoda et al., 2012).

I boksen nedenfor beskrives et struktureret undervisningsprogram med fokus på både sociale og emotionelle kompetencer og dannelseskompetencer i detaljer.

²⁶ At agere og kommunikere assertivt vil sige, at man klart tilkendegiver egne holdninger og står fast på egne rettigheder, samtidig med at andres holdninger og rettigheder respekteres.

²⁷ Ifølge den psykologiske teoretiker Lev Vygotskij (1896-1934) bruger barnet privat tale i situationer, hvor dets tænkning er særligt udfordret. I disse situationer taler barnet højt med sig selv og bruger dermed talen som et selvregulerende styresystem.

Boks 3.6: You Can Do It!

You Can Do It! er et undervisningsprogram med overordnet fokus på at styrke 0.-1. klasses elevers selvtillid, vedholdenhed, emotionelle modstandsdygtighed samt planlægnings- og organiseringssevne. Indsatsen varer to uger og består af i alt seks lektioner a 20 minutter. De fire kompetencer, som er i fokus, styrkes gennem lærerstyret, eksplicit undervisning i 12 tankemønstre:

1. Jeg kan klare det
2. At acceptere mig selv
3. At løbe en risiko
4. At være selvstændig
5. At gøre en indsats
6. At arbejde hårdt
7. At sætte mål
8. At planlægge min tid
9. At være tolerant over for andre
10. At tænke før jeg handler
11. At følge reglerne
12. At være socialt ansvarlig.

Tankemønstrene defineres og demonstreres gennem højtlesning, fællessang af fire sange, hvis tekster understøtter undervisningens indhold, og rollespil, hvor læreren inddrager hånddukkerne Connie Confidence, Pete Persistence, Oscar Organisation og Ricky Resilience, som hver især repræsenterer en af de fire kompetencer. Desuden giver læreren eleverne feedback på deres adfærd og stiller spørgsmål for at tjekke, om eleverne har forstået budskabet.

Der er et element af fleksibilitet i undervisningsprogrammet, idet læreren selv udvælger lektioner fra *You Can Do It!*-kataloget.

Læs mere: Ashdown et al. (2012): Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being and Academic Achievement of Young Children?

De resterende tre studier af strukturerede indsætter i indskoling adskiller sig en smule fra de øvrige. To studier i kraft af at beskæftige sig med gruppebaserede frem for klassebaserede indsætter, og et studie i kraft af at omhandle en forholdsvis begrænset indsats. Som led i indsatsen *New Beginnings* sammensættes mindre grupper af socialt, emotionelt og fagligt stærke og svage elever, som i ugentlige lektioner i fællesskab reflekterer over et tema relateret til sociale kompetencer og et trygt læringsmiljø (Humphrey et al., 2010). *Children Are People* (CAP) er målrettet socialt udsatte, stille og tilbagetrukne elever, som har svært ved at deltage aktivt i klassefællesskabet. Gennem en række gruppebaserede aktiviteter og øvelser lærer eleverne at give udtryk for egne følelser, at forstå den sociale kontekst, de befinder sig i, samt at sætte grænser for sig selv. Desuden undervises de i det omgivende samfund og det svenske demokrati. På langt sigt er formålet, at eleverne bliver i stand til at træffe beslutninger for deres fremtid (Eriksson-Sjö, 2007). Endelig undersøges det i studiet af Rodriguez (2013), om en animeret tv-serie for børn med prosocialt indhold har effekt på 3.-4. klasses elevers prosociale adfærd og problemadfærd. I modsætning til de øvrige indsætter indeholder den ingen aktiviteter eller øvelser, ud over at eleverne ser to afsnit af *Maya og Miguel* om ugen i seks uger.

Tredje kategori omfatter to studier af **indsætter, som gennem et fokus på klasseledelse sigter mod at fremme elevernes sociale og emotionelle kompetencer**. Det ene studie er et systematisk review, som undersøger effekter af indsætter, som fortrinsvis består af kompetence-

udvikling af lærere med henblik på at styrke deres evner til klasseledelse. Således inkluderer reviewet kun studier af indsatser, som *ikke* indeholder eksplicit undervisning i sociale kompetencer. Eksempler på klasseledelsesstrategier, som undersøges i reviewet, er samarbejde med elever om at formulere klasseregler, konsistent læreradfærd, og belønning af ønsket adfærd og sanktionering af uønsket adfærd ved hjælp af pointsystem (Whear et al., 2013). *Incredible Years Teacher Classroom Management and Child Social and Emotional Curriculum (Dinosaur School)* kombinerer et fokus på klasseledelse og et konkret undervisningsprogram (Webster-Stratton et al., 2008).

Det ene studie i fjerde kategori omhandler **ikke-skemalagte aktiviteter**. I modsætning til indsatserne i anden kategori er der i studiet af Metsäpelto et al. (2010) ikke tale om et undervisningsprogram, som er beskrevet i læreplaner og vejledninger. *Den Integreerede Skoledag* er en universel indsats, som finder sted uden for den skemalagte undervisning. Indsatsen er kendetegnet ved grundlæggende principper, som definerer en ydre ramme for indsatsen, men det specifikke indhold er ikke fuldstændigt fastlagt på forhånd. Således tilbyder de deltagende skoler eleverne at deltage i to former for aktiviteter før og efter skoletid, henholdsvis rekreative aktiviteter (indendørs og udendørs) og målorienterede aktiviteter i hobbyklubber. Skolerne imødekommer elevernes interesser og ønsker, hvorfor indholdet i aktiviteterne varierer fra skole til skole.

3.2.3 Resultater og effekter

Nærværende forskningskortlægning finder, at tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer generelt har positive effekter på børns og elevers sociale og emotionelle kompetencer. Derudover har nogle indsatser potentiale for at mindske sociale og emotionelle vanskeligheder samt styrke dannelseskompetencer og faglig udvikling. Samtlige 21 studier i temaet viser positive effekter på et eller flere af de anvendte effektdomæner. Kortlægningens resultater om tidlige indsatser med positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer står stærkere end resultater om indsatser med positive effekter på vanskeligheder, dannelseskompetencer og faglig udvikling. Dette skyldes, at tidlige indsatser har større effekter på vanskeligheder, dannelseskompetencer og faglig udvikling undersøges i færre studier.

Af nedenstående tabel fremgår det, hvilke studier der har påvist positive effekter af indsatserne.

Tablet 3.4: Virkningsfulde mekanismer under temaet tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Indsatser i dagtilbud/ førskoleprogrammer med og uden forældreinddragelse	Barnett et al. (2008)	Førskole (3-4-årige børn)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (selvregulering defineret som evne til at regulere indad- og udadreagerende adfærd) Faglig udvikling (mundtlige sprogfærdigheder for tosprogede elever*, ordforråd)	Faglig udvikling (tal- og bogstavkendskab)	Høj
	Niles et al. (2008)	Dagtilbud (5-årige børn)	Sociale og emotionelle kompetencer ca. 10 år efter indsatsen Sociale og emotionelle vanskeligheder ca. 10 år efter indsatsen (uroelig adfærd) **	-	Høj
	Nix et al. (2013)	Førskole (4-årige børn i førskoleklasser)	Sociale og emotionelle kompetencer (følelsesforståelse og konfliktløsning) Dannelseskompetencer (læringsengagement) Faglig udvikling (læsefærdigheder)	-	Høj

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	Perez (2013)	Førskole (3-5-årige børn)	Sociale og emotionelle kompetencer (ansigtgenkendelse)***	Sociale og emotionelle kompetencer (følelesgenkendelse)***	Medium
	Petermann & Natzke (2008)	Førskole og grundskole (0. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)****	-	Medium
	Pickens (2009)	Dagtilbud (4-5-årige børn)	Dannelseskompetencer (samarbejde og positiv interaktion) Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende og udadreagerende adfærd)	-	Høj
	Ritblatt et al. (2013)	Førskole	Sociale og emotionelle kompetencer (samarbejde, social interaktion, autonomi) (lærer-baseret) Dannelseskompetencer (skoleparathed målt som læringsengagement) (lærerbaseret)*****	Dannelseskompetencer (skoleparathed målt som fysisk og motorisk udvikling, selvomsorg, skolerutiner og arbejdsvaner) Sociale og emotionelle kompetencer (social og emotionel udvikling) Faglig udvikling (sprog og læsning, generel viden)	Medium
	Stefan & Miclea (2012)	Førskole (3-4-årige børn)	Sociale og emotionelle kompetencer (generelle sociale og emotionelle kompetencer, følelsesgenkendelse, problemløsningsstrategier) Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende og udadreagerende adfærd)*****	-	Medium
Strukturerede indsatser i indskolingen og på mellemtrinnet	Ashdown et al. (2012)	Indskoling (0.-1. klasse)	Dannelseskompetencer (selvorientering, andreorientering, arbejdsorientering, samarbejdsevne, assertiv adfærd og kommunikation) Sociale og emotionelle kompetencer (selvkontrol) ***** Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd) (1. klasses elever) Faglig udvikling (læsefærdigheder) (svage læsere i 1. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd) (0. klasse) Faglig udvikling (læsefærdigheder) (gode læsere i 1. og elever i 0. klasse)	Medium
	Bierman et al. (2010)	Indskoling (1.-3. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer) Dannelseskompetencer (koncentrationsevne og accept af autoriteter) Sociale og emotionelle vanskeligheder (forstyrrende og udadreagerende adfærd adfærd) (drengene)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (forstyrrende og udadreagerende adfærd adfærd) (piger)	Høj
	Chalmers-MacDonald (2005)	Indskoling (1.-3. klasse)	Dannelseskompetencer (samarbejde, assertiv adfærd og kommunikation) (drengene) Sociale og emotionelle kompetencer	Dannelseskompetencer (samarbejde, assertiv adfærd og kommunikation, selvkontrol)	Medium

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
			tencer (selvkontrol) (drengene)	(piger)	
	Eriksson-Sjöo (2007)	Grundskole (3. klasse følges over 3 år)	Elever og lærere oplever, at eleverne som følge af indsatsen bidrager til at skabe et velfungerende socialt miljø i klassen. Endvidere mindskes elevernes vanskeligheder, idet de i løbet af indsatsen bliver mindre stille og indadvendte*****	-	Medium
	Frey et al. (2005)	Indskoling og mellemtrin (0.-6. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (social adfærd, evne til at løse problemer/konflikter uden voksnes indblanding)	-	Høj
	Garaigordobil et al. (2008)	Mellemtrin (10-11 år)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd og social tilpasningsevne, herunder selvkontrol og lederskab)*****	-	Medium
	Humphrey et al. (2010)	Mellemtrin (6-11 år)	Sociale og emotionelle kompetencer (selvoplevede sociale og emotionelle kompetencer)	Sociale og emotionelle kompetencer (forældre- og lærerbaseret)	Høj
	Perez-Escoda et al. (2012)	Indskoling og mellemtrin (0.-6. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer	Sociale og emotionelle kompetencer (stresshåndtering) (9-12-årige)	Høj
	Raimundo et al. (2012)	Indskoling og mellemtrin (4. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (selvkontrol) Sociale og emotionelle vanskeligheder (sociale problemer og aggressiv adfærd) <i>Drengene har større udbytte af indsatsen end piger, hvad angår selvkontrol, sociale problemer og aggressiv adfærd</i>	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadadreagerende og udadreagerende adfærd)	Høj
	Rodriguez (2013)	Indskoling og mellemtrin (3.-4. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (aggression)	Medium
Indsatser med fokus på klasseledelse	Whear et al. (2013)	Dagtilbud og grundskole (3-12-årige børn)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)	Sociale og emotionelle kompetencer Faglig udvikling (faglige kompetencer)	Medium
	Webster-Stratton et al. (2008)	Førskole	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer, emotionel selvregulering, positive følelsesordforråd, problemløsning) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)*****	-	Høj
Ikke-skemalagte aktiviteter	Metsäpelto et al. (2010)	Indskoling (1. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadadreagerende adfærd)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadadreagerende adfærd)	Høj

* Er ikke målt for etsprogede elever.

- ** Indsatsen har større effekt for drenge end for piger og større effekt for børn med socioøkonomisk ressourcetsvag baggrund end for børn med socioøkonomisk stærk baggrund.
- *** Effekt af spillet *FaceSay* sammenlignet med spillene *Early Flyers* og *Tux Paint*. Computerspil med avatarer har ingen effekt sammenlignet med computerspil uden avatarer.
- **** For begge mål gælder, at der for førskoleelever kun er effekt ved indsatsens afslutning, og for 0. klasses elever er der først effekt 1 år efter indsatsens afslutning
- ***** Forældre vurderer ikke, at indsatsen har en positiv effekt på sociale kompetencer. Forskelle på lærer- og forældrebesvarelser skal ses i lyset af, at lærere vurderer eleverne på baggrund af deres adfærd i klassen, mens forældrene vurderer eleverne på baggrund af deres adfærd i hjemmet. Der kan potentielt være stor forskel på, hvordan børn/elever agerer derhjemme og i klassen, fordi der er stor forskel på de to arenaer.
- ***** De positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer såvel som vanskeligheder er større, jo svagere børnenes kompetencer og jo større deres vanskeligheder var i udgangspunktet.
- ***** De positive effekter på dannelseskompeterer samt på sociale og emotionelle kompetencer er størst for 1. klasses elever.
- ***** Det bemærkes, at resultaterne er baseret på et casestudie og derfor skal tages med forbehold.
- ***** Effekten er størst for de elever, som før indsatsen udviste relativt lav social tilpasningsevne.
- ***** Effekterne på sociale kompetencer, emotionel selvregulering, problemadfærd er størst for de elever, som før indsatsen havde størst problemer relateret til sociale kompetencer, emotionel selvregulering og adfærd.

Studierne i første kategori, **indsatser i dagtilbud/førskoleklasser med og uden forældreinddragelse**, viser i vid udstrækning positive effekter på børnenes/elevernes sociale og emotionelle kompetencer, idet seks ud af otte studier dokumenterer en positiv effekt på et eller flere aspekter af de deltagende børns/elevers sociale og emotionelle kompetencer. Dette resultat ses, uanset om børnenes forældre inddrages i indsatsen. Der er således intet, der tyder på, at inddragelse af forældrene har afgørende betydning for, om en indsats målrettet børn i førskolealderen påvirker børns sociale og emotionelle udvikling på kort sigt. Derimod er det et gennemgående fællestræk for de pågældende syv indsatser, at de er forholdsvis langvarige (mellem tre mdr. og et år), og at indsatsen integreres i dagtilbuddets/førskoleklassens hverdag og daglige rutiner. I modsætning hertil er den ene indsats, som ikke kan påvise en effekt på de deltagende børns sociale og emotionelle kompetencer, mindre omfattende og ikke på samme måde en del af hverdagen i dagtilbuddet (Perez, 2013)²⁸.

Fem studierne i første kategori undersøger de pågældende indsatser effekt på vanskeligheder relateret til social og emotionel udvikling og adfærd. Disse studier kan alle dokumentere en positiv effekt på vanskeligheder defineret som urolig adfærd (Niles et al., 2008), problemadfærd (Petersmann & Natzke, 2008) samt indadreagerende og udadreagerende adfærd (Barnett et al., 2008; Pickens, 2009).

Alle studier af indsatser i første kategori viser effekter på sociale og emotionelle kompetencer såvel som vanskeligheder for alle elever. Dog indikerer et studie, at en universel indsats med fokus på udvikling af sociale og emotionelle kompetencer har større effekter, jo svagere børnenes sociale og emotionelle kompetencer var som udgangspunkt (Stefan & Miclea, 2012). Et andet studie viser, at indsatsen *Chicago Child-Parent Center Preschool Program* (CPC) har stærkest effekt for drenge og for børn fra socioøkonomisk ressourcetsvage hjem (Niles et al., 2008).

Endelig kan fire studier dokumentere positive effekter af indsatser i dagtilbud/førskoleklasser på børnenes dannelseskompeterer relateret til skoleparathed og/eller faglige udvikling. Blandt andet viser et studie, at *Tools of the Mind*, som fokuserer på at styrke børns evne til selvregulering gennem leg med et fagligt indhold, har positive effekter på tosprogede elevers mundtlige sprogfærdigheder (Barnett et al., 2008). Et andet studie viser, at *Head Start REDI*-programmet, som

²⁸ Det bør dog bemærkes, at det pågældende studie udelukkende undersøger om forskellige computerspil har relative effekter på børns ansigts- og følelsesgenkendelseskompeterer.

både sigter mod at styrke børns sociale kompetencer, skoleparathed og tidlige faglige færdigheder, har positive effekter på læsefærdigheder og læringsengagement (Nix et al., 2013).

Samtlige 10 studier af **strukturerede indsatser i indskolingen** kan dokumentere positive effekter på elevernes sociale og emotionelle kompetencer. En enkelt indsats implementeres af en skolepsykolog (Raimundo et al., 2012), mens de resterende gennemføres af lærere ansat på skolen. Halvdelen af disse indsatser indgår som en fast del af skemaet i mindst et skoleår (Bierman et al., 2010; Eriksson-Sjö, 2007; Frey et al., 2005; Garaigordobil et al., 2008; Raimundo et al., 2012), mens den anden halvdel er mere afgrænsede forløb, som afvikles på mellem to og 20 uger (Ashdown et al., 2012; Chalmers-MacDonald, 2005; Humphrey et al., 2010; Perez-Escoda et al., 2012; Rodriguez, 2013). Således er der tegn på, at varigheden af indsatsen ikke nødvendigvis er afgørende for indsatsens effektivitet.

Det primære fællestræk for hovedparten af indsatserne i denne kategori er, at eleverne gennem strukturerede undervisningsprogrammer modtager eksplicit undervisning i sociale og emotionelle kompetencer. Kortlægningen peger på, at eleverne opnår gode forudsætninger for at udvikle sig socialt og emotionelt gennem undervisning, som italesætter, hvilke sociale og emotionelle kompetencer der er ønskværdige i en skolekontekst. I langt hovedparten af de 10 studier konkluderes det, at de positive effekter gælder for alle elever uanset køn, socioøkonomisk baggrund og sociale og emotionelle kompetencer før indsatsen. Kun studiet af Chalmers-MacDonald indikerer effekter for drenge, men ikke for piger²⁹. Endelig indikerer et studie, at et samarbejdsbaseret legeprogram har positive effekter for alle elever, men størst effekt for de elever som før indsatsen tilhørte den relativt svageste socioemotionelle gruppe (Garaigordobil et al., 2008).

I fem studier undersøges det, hvorvidt strukturerede indsatser i indskolingen har positive effekter på sociale og emotionelle vanskeligheder. I størstedelen af disse dokumenteres effekter på problemadfærd for bestemte grupper. To studier påviser positive effekter for drenge, men ikke for piger. Undervisningsprogrammet *Fast Track PATHS* har positive effekter på drenges forstyrrende og udadreagerende adfærd. *Fast Track PATHS* fokuserer både på følelsesforståelse og følelsesformidling, social adfærd, selvkontrol og konfliktløsning og inddrager desuden de tidligere omtalte konkrete værktøjer *Feeling Faces* og en stoplys-plakat (Bierman et al., 2010). Undervisningsprogrammet med fokus på sociale kompetencer, som undersøges i studiet af Raimundo et al. (2012), har en positiv effekt på drenges aggressive adfærd, men ikke på pigers aggressive adfærd. Samme undervisningsprogram har hverken positive effekter på drenges eller pigers indadreagerende eller udadreagerende adfærd³⁰. Undervisningsprogrammet *You can Do It!* (YCDI) har en positiv effekt på problemadfærd for elever på 1. klassesetrin, men ikke for elever på 0. klassesetrin. Kernen i YCDI er eksplicit undervisning i 12 tankemønstre til fremme af indskolingselevs selvtillid, vedholdenhed, emotionelle modstandsdygtighed samt planlægnings- og organiserings-evne. (Ashdown et al., 2012). Endelig indikerer et kvalitativt studie, at den målrettede og gruppebaserede indsats *Children Are People* har en positiv effekt på elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder, idet involverede elever og lærere oplever, at eleverne i løbet af den 3-årige indsatsperiode bliver mindre stille og tilbagetrukne og bedre i stand til at deltage aktivt i undervisningen og klassens sociale fællesskab (Eriksson-Sjö, 2007).

Et studie kan ikke dokumentere effekter på vanskeligheder (Rodriguez, 2013).

Kun i et enkelt studie i kategorien strukturerede indsatser i indskolingen undersøges effekter på faglige færdigheder. Det pågældende studie indikerer, at *You Can Do It!*-programmet har positive

²⁹ Den pågældende indsats er implementeret i en meget særegen kontekst (isolerede stammesamfund i Canadas Nordvestlige Territorier), hvorfor resultaternes overførbarehed til en dansk kontekst er vanskelig at vurdere.

³⁰ Forskellen mellem aggressiv og udadreagerende adfærd er, at førstnævnte er destruktiv adfærd rettet mod personer og/eller ting, mens sidstnævnte ikke er rettet mod nogen eller noget bestemt. Udadreagerende adfærd kan fx indebære, at eleven larmer og styrer rundt i klassen under undervisningen.

effekter på læsefærdigheder for svage læsere i 1. klasse, men hverken for stærke læsere i 1. klasse eller elever i 0. klasse (Ashdown et al., 2012).

Tredje kategori i temaet om tidlige indsatser omhandler **indsatser med fokus på klasseledelse**. Det systematiske review af indsatser med fokus på klasseledelse indikerer blandede og begrænsede effekter på elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Dog er der en tendens til positive effekter på vanskeligheder, især relateret til adfærd i klassen (Whear et al., 2013). Til gengæld viser det andet studie i kategorien en række positive effekter af *Incredible Years Teacher Classroom Management and Child Social and Emotional Curriculum (Dinosaur School)*. Således oplever børnene i indsatsgruppen både positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer (bl.a. selvregulering og problemløsning) og vanskeligheder relateret til adfærd. De elever, der før indsatsen havde de største vanskeligheder, har størst udbytte af indsatsen (Webster-Stratton et al., 2008).

Sidste kategori – **ikke-skemalagte aktiviteter** – består af et enkelt studie. Studiet viser, at indsatsen *Den Integreerede Skoledag* har positive effekter på indadreagerende adfærd, herunder både social angst og symptomer på depression. Den positive effekt forøges med varigheden af elevernes deltagelse i aktiviteter i den integrerede skoledag. Ifølge forskerne bag undersøgelsen giver deltagelse i ikke-skemalagte aktiviteter eleven mulighed for at interagere og indgå relationer med jævnaldrene og voksne, hvilket antages at formindske tilbøjeligheden til indadreagerende adfærd. Derimod har indsatsen ikke effekter på udadreagerende adfærd eller prosocial adfærd (Metsäpelto et al., 2010).

Sammenfattende viser temaet vedrørende tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer en række **hovedpointer** på tværs af de inkluderede studier. Disse pointer kan sammenfattes på følgende vis:

- For det første peger kortlægningen på, at en tidlig indsats i dagtilbud/førskoleklasser (med og uden forældreinddragelse) i vid udstrækning har positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer såvel som vanskeligheder relateret til social og emotionel udvikling og adfærd.
- For det andet viser kortlægningen, at strukturerede indsatser i indskoling generelt har positive effekter på elevens sociale og emotionelle kompetencer, uanset om indsatsen er en fast del af skemaet eller er mere afgrænset i tid. Hvad angår vanskeligheder, kan der primært påvises positive effekter for drenge og for elever, som allerede oplever sådanne vanskeligheder.
- Kortlægningen viser mere blandede resultater for indsatser med fokus på klasseledelse. Der er dog tegn på, at indsatser, som kombinerer udvikling af læreres strategier til klasseledelse med egentlig undervisning i sociale og emotionelle kompetencer, har størst effekt på alle mål.

På baggrund af studierne vedrørende tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer kan man pege på en række relevante **implementeringsforhold**:

- Kortlægningen peger på, at **universelle og klassebaserede indsatser** har potentiale for at øge sociale og emotionelle kompetencer blandt både førskolebørn og indskolingselever. Universelle indsatser giver alle børn i dagtilbuddet eller klassen mulighed for at deltage i børnefællesskabet og interagere med jævnaldrene og voksne. At de positive effekter i så høj grad gælder for alle elever, tyder på, at både almenelever og elever med særlige behov kan have glæde af universelle, tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer.
- **Opkvalificering** af det faglige personale indgår som element i 12 af de 21 indsatser i temaet. Opkvalificeringen har ikke karakter af egentlig efteruddannelse, men er i de fleste tilfælde begrænset til mellem to og fire dages fokuseret undervisning i indsatsens indhold og vejledning til implementering. Dermed peger kortlægningen på, at der kan opnås positive resultater for eleverne med forholdsvis begrænsede ressourcer.

3.3 Udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskoling

En række af de i syntesen inkluderede studier kan grupperes under det overordnede tema **udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskoling**. Fælles for disse studier er, at der er tale om indsatser, som søger at styrke sociale og emotionelle kompetencer såvel som at mindske problemadfærd hos elever på mellemtrinnet og i udskoling.

Studierne er baseret på en fælles antagelse om, at styrkede sociale kompetencer og reduktion af problemadfærd kan forbedre elevernes sociale tilpasningsevne såvel som deres faglige resultater. Inddelingen af studierne er endvidere baseret på elevernes skolekontekst (4.-9. klasse), hvilket gør det muligt at belyse, om der findes særligt virkningsfulde mekanismer for at styrke sociale kompetencer og mindske problemadfærd for elever i denne aldersgruppe.

Der er i alt identificeret **ni studier**, der tilhører temaet om udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskoling. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet. For yderligere detaljer om det enkelte studie henvises til bilag 1.

Tabel 3.5: Tabel over studier tilhørende temaet udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Bernstein et al. (2009)	USA	Mentorordningen <i>Student Mentoring Program</i>	Udsatte elever (4.-8. klasse)	Gennemsnitligt 4,4 mentormøder af 1,1 time om måneden i 1 skoleår	Mentorer som har modtaget træning	Elevernes faglige resultater og engagement, personlige forhold og ansvarstagen samt højrisikoadfærd og kriminalitet	2.573 elever	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Brackett et al. (2012)	USA	Undervisningsprogram, <i>RULER Feeling Words Curriculum</i> , med fokus på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Alle elever (5.-6. klasse)	Ca. 72 lektioner over 1 skoleår	Lærerne gennemfører sessionerne og modtager løbende støtte fra forskningsteamet	Socioemotionelle kompetencer og faglig læring	273 elever	Kvasi-eksperimentelt design
Chan et al. (2013)	USA	Mentorordningen <i>Big Brothers Big Sisters (BBBS)</i>	Elever med lav socioøkonomisk status (4.-9. klasse)	Gennemsnitligt 3 månedlige mentormøder over 5 måneder	Mentorerne er en ældre person, som ikke er en lærer eller forælder	Prosocial adfærd, problemadfærd, selv-værd, faglige selvtillid, indstilling til at gå i skole og faglige niveau	1.100 elever Indsats: n = 526 Kontrol: n = 574	Kvasi-eksperimentelt design
Fitzpatrick et al. (2013)	Irland	Undervisningsprogram, <i>Social, Personal and Health Education (SPHE)</i> , med fokus på sundhed og personlig udvikling	Alle elever (12-16 år)	En session om ugen i 1 helt skoleår	Lærerne gennemfører sessionerne	Emotionelle og adfærdsmæssige problemer samt evne til at opsøge hjælp	782 elever Indsats: n = 361 Indsats: n = 421	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Gueldner (2008)	USA	Undervisningsprogram, <i>Strong Kids</i> , med fokus på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Alle elever (6. klasse)	En ugentlig lektion i 13 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Viden om socioemotional adfærd, symptomer på emotionelle adfærdproblemer og antallet af disciplinære henvisninger til skolens kontor	125 elever Indsats: n = 79 Kontrol: n = 46	Kvasi-eksperimentelt design

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Schonert-Reichl et al. (2012)	Canada	Undervisningsprogram, <i>Roots of Empathy (ROE)</i> , med fokus på at fremme social og emotionel forståelse	Alle elever (4.-7. klasse)	26 sessioner a 30-45 minutter fordelt på 9 måneder	Instruktører gennemfører sessionerne	Empati, prosocial adfærd og aggressiv adfærd	585 elever Indsats: n = 306 Kontrol: n = 279	Kvasi-eksperimentelt design
Schwartz et al. (2011)	USA	Mentorordning, <i>Big Brothers Big Sisters (BBBS)</i> , med fokus på betydningen af elevers "relationsprofil"	Elever med lav socioøkonomisk status (4.-9. klasse)	Gennemsnitligt 3,1 mentormøder om måneden i 4,9 måneder	Mentorer gennemfører mentorvejledningen	Sociale kompetencer og faglig læring	1.139 elever, 554 mentorer	Kvasi-eksperimentelt design
Tran (2008)	USA	Undervisningsprogram, <i>Strong Kids</i> , med fokus på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Alle elever (4.-5. klasse)	12 sessioner a 50-60 minutter	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Viden om socioemotionelle kompetencer og symptomer på problemadfærd	256 elever	Kvasi-eksperimentelt design
What Works Clearinghouse (2011)	USA	Systematisk review af undervisningsprogrammet <i>Coping Power</i> , der fokuserer på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Aggressive og forstyrrende elever (4.-5. klasse)	34 gruppesessioner a 50 minutter fordelt over 15-18 måneder	Lærerne gennemfører sessionerne efter oplæring	Sociale kompetencer og aggressiv/forstyrrende adfærd	650 elever fordelt på de 3 inkluderede studier	Systematisk review

3.3.1 Forskning på området

Forskningen vedrørende sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen er kendetegnet ved en række generelle karakteristika, hvilket er illustreret i ovenstående tabel.

For det første ses det, at hovedparten af forskningen er foretaget i en amerikansk kontekst. Således er syv ud af de ni studier amerikanske, mens et er canadisk og et er irsk. For det andet er studierne karakteriseret ved, at målgruppen i fire studier er elever på mellemtrinnet, mens de øvrige fem studier dækker over elever på både mellemtrin og i udskolingen.

For det tredje fremgår det, at studierne langt overvejende er baseret på eksperimentelle forskningsdesign. Således er seks af studierne i temaet baseret på kvasi-eksperimentelle forskningsdesign, mens to studier er baseret på randomiserede, kontrollerede forsøg. Et enkelt studie har karakter af et systematisk review. Hovedparten af studierne bygger på et moderat til stort antal deltagere. Studiet af Gueldner (2008) udgør dog en undtagelse, da studiet er baseret på relativt få deltagere. Samlet set må evidensgrundlaget for forskningen vedrørende sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen således siges at være relativt stærkt³¹.

3.3.2 Indsatser, metoder og redskaber

De ni studier vedrørende udviklingen af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen kan grupperes i to kategorier af studier:

- **Mentorprogrammer** (Bernstein et al. 2009; Chan et al., 2013; Schwartz et al., 2011)
- **Konkrete undervisningsprogrammer** (Brackett et al., 2012; Fitzpatrick et al., 2013; Gueldner, 2008; Schonert-Reichl et al., 2012; Tran, 2008; What Works Clearinghouse, 2011).

Den første kategori udgøres af studier vedrørende **mentorprogrammer**, som søger at styrke elevers relationer til jævnaldrende, lærere og andre voksne og herigennem forbedre elevernes sociale såvel som faglige resultater. Fælles for mentorindsatserne er, at mentorerne rådgiver og støtter eleverne i deres dagligdag, bl.a. i forhold til at opbygge selvtillid og positive forhold, ligesom de hjælper eleverne fagligt, fx med deres lektier.

I alle tre studier er mentorerne enten gymnasieelever, universitetsstuderende eller voksne, og mentor og mentee mødes i gennemsnit 3-4 gange om måneden. Målgrupperne i studierne udgøres henholdsvis af særligt udsatte elever (bl.a. i risikozonen for at droppe ud af skolen eller blive involveret i kriminalitet) (Bernstein et al., 2009) og elever med relativt lav socioøkonomisk baggrund (Chan et al., 2013; Schwartz et al., 2011).

To af studierne fokuserer endvidere på betydningen af kvaliteten af elevens relationer for effekten af mentorprogrammet (Chan et al., 2013; Schwartz et al., 2011). Det skal bemærkes, at disse studier er baseret på samme stikprøve af elever, der har deltaget i det skolebaserede mentorprogram *Big Brothers Big Sisters*, om end der undersøges forskellige aspekter af betydningen af kvaliteten af relationen. I studiet af Chan et al. (2013) er der fokus på betydningen af kvaliteten af relationen mellem mentor og mentee for effekten af mentorprogrammet. I studiet af Schwartz et al. (2011) er fokus derimod på, hvorvidt elever med henholdsvis svage, moderate (tilstrækkelige) eller stærke relationer til forældre, lærere og jævnaldrende har forskelligt udbytte af mentorprogrammer.

Den anden kategori af studier udgøres af **konkrete, strukturerede undervisningsprogrammer**, der sigter mod at forbedre elevernes sociale og emotionelle kompetencer og prosociale adfærd samt at mindske problemadfærd (indadreagerende og udadreagerende adfærd) og risikoadfærd. Fælles for undervisningsprogrammerne er, at der er tale om meget strukturerede forløb,

³¹ Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.6.

hvor eleverne følger en fastlagt undervisningsplan med forskellige temaer og forløb. Undervisningsprogrammernes omfang varierer dog betydeligt, eksempelvis består *RULER Feeling Words Curriculum* (Brackett et al., 2012) af 72 lektioner, mens *Strong Kids* (Gueldner, 2008; Tran, 2008) består af 12 lektioner.

I nedenstående boks uddybes indholdet i *RULER Feeling Words Curriculum*.

Boks 3.1: RULER Feeling Words Curriculum

RULER-undervisningsprogrammet fokuserer på at give elever færdigheder, som fremmer deres sociale og emotionelle kompetencer. RULER-færdighederne udgøres af:

- Recognize: At genkende følelser hos sig selv og andre.
- Understand: At forstå baggrunden for og konsekvenserne af et bredt spektrum af følelser.
- Label: At rubricere følelser baseret på et sofistikeret ordforråd.
- Express: At udtrykke følelser på en socialt accepteret måde.
- Regulate: At regulere egne følelser på en effektiv måde.

Undervisningsprogrammet sigter mod at give eleverne en dyb forståelse af følelsesord (feeling words), som beskriver menneskelige oplevelser såsom begejstring, fremmedgørelse og engagement. Hvert undervisningsforløb fokuserer på et følelsesord og består af følgende seks trin:

1. Eleverne lærer et følelsesord ved at dele personlige oplevelser, som er relateret til ordets betydning.
2. Eleverne fortolker og forklarer, hvordan abstrakte figurer symbolsk repræsenterer et følelsesord.
3. Eleverne associerer følelsesordene til faglige emner og begivenheder i deres hverdag.
4. Eleverne diskuterer følelsesord med familiemedlemmer derhjemme.
5. Eleverne diskuterer emner fra trin 3 og 4 i klasseværelset.
6. Eleverne skriver kreative historier, hvor de anvender følelsesord.

I RULER-undervisningsprogrammet integreres tilegnelsen af RULER-færdighederne i den almindelige undervisning. Eksempelvis kan Anne Franks dagbog læses som en del af undervisningsforløbet om empati, hvor eleverne identificerer steder i bogen, hvor karakterne føler empati for hinanden (hvilket indebærer at genkende og rubricere følelser), og undersøger, hvordan følelsen af empati får en karakter til at ændre adfærd over for en anden (hvilket indebærer at forstå baggrund for og konsekvenser af empati samt at udtrykke og regulere egne følelser).

Læs mere: Brackett et al. (2012): Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum.

I næsten alle studier implementeres undervisningsprogrammet af elevernes sædvanlige lærere, der modtager undervisning forud for implementeringen af indsatsen (Brackett et al., 2012; Fitzpatrick et al., 2013; Gueldner, 2008; Tran, 2008; What Works Clearinghouse, 2011). I et enkelt studie implementeres undervisningsprogrammet af eksternt personale (Schonert-Reichl et al., 2012). Undervisningsprogrammet *Coping Power* består endvidere af en forældrekomponent, hvor forældrene bl.a. undervises i at fremme social adfærd hos deres barn (What Works Clearinghouse, 2011).

3.3.3 Resultater og effekter

Nærværende forskningskortlægning finder, at indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen generelt har positive effekter. Samtlige ni studier finder i større eller mindre omfang positive effekter af indsatserne indenfor domænerne sociale og emotionelle kompetencer, sociale og emotionelle vanskeligheder og faglig læring.

Der er dog relativt stor forskel på, hvilke specifikke mål studierne finder positive effekter på.

Der findes flest positive effekter af konkrete undervisningsprogrammer på elevers sociale og emotionelle kompetencer, mens effekterne af undervisningsprogrammerne på elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder er knap så entydige. Studierne vedrørende mentorprogrammerne viser positive resultater af mentorprogrammer på sociale og emotionelle kompetencer samt dannelseskompetencer for visse subgrupper.

Tablet 3.6: Virkningsfulde mekanismer under temaet udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Mentorprogrammer	Bernstein et al. (2009)	Mellemtrin og udskoling (4.-8. klasse)	Dannelseskompetencer (drenges orientering mod fremtiden, pigers syn på deres faglige gennemslagskraft og følelse af tilhørsforhold til skolen, mindsket fraværsrate for elever under 12 år)	Faglig udvikling Dannelseskompetencer (engagement) Sociale og emotionelle vanskeligheder (personlige forhold og ansvarstagen, højrisikoadfærd)*	Høj
	Chan et al. (2013)	Mellemtrin og udskoling (4.-9. klasse)	Dannelseskompetencer (selvværd og faglig selvtillid, tilgang til skolegang) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd) Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd)**	Faglig udvikling	Høj
	Schwartz et al. (2011)	Mellemtrin og udskoling (4.-9. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) Faglig udvikling***	Dannelseskompetencer (vedholdenhed, faglig og generel selvtillid)	Høj
Undervisningsprogrammer	Brackett et al. (2012)	Mellemtrin (5.-6. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (tilpasnings-evner) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemer i skolen) Faglig udvikling (faglige resultater i engelsk)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende og udadreagerende adfærd) Faglig udvikling (faglige resultater i matematik)	Medium
	Fitzpatrick et al. (2013)	Mellemtrin og udskoling (12-16 år)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemer med jævnaldrende, emotionelle og adfærdsmæssige problemer hos drenge i risikogruppen)	N/A****	Medium
	Guldner (2008)	Mellemtrin (6. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (viden om socioemotionelle kompetencer)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende adfærd)	Medium
	Schonert-Reichl et al. (2012)	Mellemtrin og udskoling (4.-7. klassetrin)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) (klassekammeraters besvarelser) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd) (lærerbesvarelser)	Dannelseskompetencer (empati, evne til at sætte sig i andres sted) Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) (lærerbesvarelser) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd) (klasse-	Høj

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	Tran (2008)	Mellemtrin (4.-5. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (viden om socioemotionelle kompetencer) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)	kammeraternes besvarelser) -	Høj
	What Works Clearinghouse (2011)	Mellemtrin (4.-5. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende og forstyrrende adfærd) Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer)*****	-	Høj

* Studiet finder overordnet ingen positive effekter på elevernes faglige resultater og engagement, personlige forhold og ansvarstagen, højrisikoadfærd. Dog findes der positive effekter for visse subgrupperinger på visse underdimensioner af faglighed og engagement (drenges orientering mod fremtiden, pigers syn på deres faglige gennemslagskraft og følelse af tilhørsforhold til skolen) samt højrisikoadfærd (fraværssrate for elever under 12 år). Endvidere findes der en negativ effekt på drenges prosociale adfærd.

** Studiet finder en positiv effekt af kvaliteten af elevs relation til deres mentor på kvaliteten af elevernes relation til lærere og forældre. Kvaliteten af elevernes relation til deres lærere og forældre har en positiv effekt på elevernes selvværd og faglige selvtillid, prosocial adfærd, tilgang til skolegang og problemadfærd (for problemadfærd dog kun effekt af kvaliteten af relationen til lærere). Der er altså tale om indirekte effekter.

*** Studiet finder positive effekter for elever med tilstrækkelige relationer til forældre, lærere og jævnaldrende i indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen. Effekten genfindes ikke for elever med henholdsvis svage eller stærke relationer til forældre, lærere og jævnaldrende.

**** Studiet sammenligner et standardundervisningsprogram og en udvidet version af programmet. Studiet kan derfor kun påvise relative effekter af de to programmer. Her afrapporteres effekter af det udvidede program. Endvidere bør det bemærkes, at elever i standardprogrammet opnår bedre resultater end eleverne i det udvidede program med hensyn til at opsøge hjælp.

***** Reviewet finder potentielt positive effekter af undervisningsprogrammet Coping Power på elevernes sociale kompetencer, idet der findes en positiv effekt i et af de tre studier, der indgår i reviewet.

I studierne vedrørende **mentorprogrammer** findes begrænsede, men positive resultater, idet der studier peger på positive effekter på dannelseskompeterer samt sociale og emotionelle kompetencer for visse subgrupper. I studiet af Bernstein et al. (2009) findes ingen overordnet effekt af mentorprogrammet *Student Mentoring Program*, men bl.a. en positiv effekt på pigers syn på deres faglige gennemslagskraft og følelse af tilhørsforhold til skolen. Ligeledes finder Schwartz et al. (2011), at mentorprogrammet *Big Brothers Big Sisters* har en positiv effekt på både prosocial adfærd og faglige resultater hos elever med moderate (tilstrækkelige) relationer til forældre, lærere og jævnaldrende, mens mentorprogrammet ingen effekt har for elever med henholdsvis svage eller stærke relationer til forældre, lærere og jævnaldrende.

Studiet af Chan et al. (2013) peger endvidere på, at kvaliteten af relationen mellem mentor og mentee har betydning for, i hvor høj grad mentorprogrammer forbedrer elevs sociale og faglige resultater. Kvalitet forstås i denne sammenhæng som et nært, tillidsfuldt og engageret forhold mellem mentor og mentee. Det kan eksempelvis opnås gennem vedvarende støtte, hvor mentoren udfordrer elevens negative syn på sig selv og viser, at det er muligt at have en positiv relation til en voksen. Samlet set tegnes der således et billede af, at mentorprogrammer kan have positive effekter for visse grupper elever, samt at resultaterne af mentorprogrammerne er afhængig af, om der skabes en god relation mellem mentor og mentee.

I kategorien vedrørende **konkrete undervisningsprogrammer** findes fortrinsvis positive effekter på elevernes sociale og emotionelle kompetencer (Brackett et al., 2012; Gueldner, 2008; Schonert-Reichl et al., 2012; Tran, 2008; What Works Clearing-house, 2011). Det skal dog bemærkes, at resultaterne af flere af studierne skal udlægges forsigtigt. Bl.a. anvender to studier mål for elevernes viden om sociale og emotionelle kompetencer, hvilket ikke nødvendigvis kan ses som et udtryk for, at undervisningsprogrammerne har forbedret elevernes faktiske sociale og emotionelle kompetencer, ligesom reviewet fra What Works Clearinghouse (2011) kun finder positive effekter af det undersøgte undervisningsprogram i et ud af tre studier. På den baggrund er evidensen for en positiv effekt af disse konkrete undervisningsprogrammer med fokus på sociale kompetencer mindre, end det umiddelbart kan synes på baggrund af ovenstående tabel. Med hensyn til sociale og emotionelle vanskeligheder finder studierne blandede resultater, men dog med en overvægt af positive effekter. To studier finder entydigt positive effekter (What Works Clearing-house, 2011; Tran, 2008), mens tre studier finder blandede effekter (Schonert-Reichl et al., 2012; Fitzpatrick et al., 2013; Brackett et al., 2012), og et enkelt studie ikke finder nogen effekt (Gueldner, 2008).

Sammenfattende viser syntesen af studier vedrørende sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen en række **hovedpointer** på tværs af de inkluderede studier. Disse pointer kan sammenfattes på følgende vis:

- Mentorprogrammer har begrænsede positive effekter for aspekter af alsidig udvikling for visse subgrupper.
- Konkrete undervisningsprogrammer med fokus på at styrke elevers sociale kompetencer har i overvejende grad en positiv effekt på elevers sociale og emotionelle kompetencer og i mindre, men dog betydelig grad positive effekter på elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder.

På baggrund af studierne vedrørende udviklingen af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen kan man pege på en række relevante **implementeringsforhold**:

- Studierne vedrørende mentorindsatser indikerer, at mentorprogrammer med fordel kan tilrettelægges således, at de **målrettes meget specifikke målgrupper af elever**. En mere målrettet indsats vil muligvis kunne medføre stærkere resultater af mentorprogrammer, idet effekter kan risikere at "blive skjult", hvis indsatserne er for brede og inkluderer elever, der som udgangspunkt ikke har behov for indsatserne. Eksempelvis kan fraværet af effekt af mentorindsatsen for elever med stærke relationer i studiet af Schwartz et al. (2011) udlægges som en indikation af, at elever, der allerede har mange positive relationer med voksne og jævnaldrende, ikke har gavn af en indsats, der sigter mod netop at forbedre relationer.
- Hovedparten af de konkrete undervisningsprogrammer består af **hele lektioner, som ligger ud over den almindelige skemalagte undervisning**. Indføring af sådanne undervisningsprogrammer i den almindelige skoledag kan være tidsmæssigt ressourcekrævende og kan påvirke den tid, der er til rådighed for øvrig undervisning. Et enkelt undervisningsprogram, *RULER Feeling Words Curriculum*, adskiller sig ved at kunne integreres i den almindelige undervisning og kræver derfor ikke yderligere undervisningstimer (Brackett et al., 2012). Dette er beskrevet i boks 3.3.
- **Opkvalificering af det faglige personale** indgår som et element i samtlige konkrete undervisningsprogrammer. Opkvalificeringen skal sikre, at det faglige personale er klædt på til at kunne implementere undervisningen i overensstemmelse med intentionerne bag undervisningsprogrammerne. Omfanget af undervisningen varierer dog betydeligt. I flere af studierne er der tale om en dags til tre dages undervisning.

3.4 Supplerende tilbud

Studierne under dette tema beskæftiger sig med **supplerende tilbud**, som understøtter almentilbud i daginstitutioner eller grundskolen. Målgruppen for denne type indsatser er børn/elever

med særlige behov og socialt udsatte børn/elever. Således kan der både være tale om børn/elever med et egentligt handicap (fx ADHD, Autisme Spektrum Forstyrrelser) og om børn/elever, hvis vanskeligheder relateret til adfærd, læring og trivsel bunder i socioøkonomiske forhold. Fælles for alle indsatser under dette tema er, at barnet/eleven henvises til de supplerende tilbud på baggrund af læreres eller pædagogers vurdering af den pågældendes vanskeligheder. De supplerende tilbud erstatter ikke almentilbuddet, men supplerer det i en kortere eller længere periode afhængig af den enkelte elevs behov. Dermed har alle indsatserne til formål at forhindre eksklusion fra almentilbuddet.

Der er identificeret **syv studier**, som undersøger effekten af supplerende tilbud. De pågældende studier er beskrevet i oversigtsform i tabellen nedenfor og behandles mere uddybende i de følgende afsnit. For yderligere detaljer om det enkelte studie henvises til bilag 1.

Tabel 3.7: Tabel over studier tilhørende temaet supplerende tilbud

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Dyssegaard et al. (2013)	Danmark	Systematisk review om inklusionstiltag målrettet elever med særlige behov i grundskolen	Børn med særlig behov	-	-	Faglig og social udvikling	- 43 inkluderede studier	Systematisk review
Iovannone et al. (2009)	USA	Forsøg med <i>Prevent-Teach-Reinforce (PTR)</i> , som er et supplerende tilbud om intensiv, individuel støtte, bl.a. med afsæt i en individuel adfærdsstøtteplan	Elever med adfærdsvanskeligheder (8. klasse)	Indsatsen tilpasses den enkelte elevs behov Gns. er 2,5 måneders varighed	Lærerne gennemfører indsatsen med støtte fra PTR-konsulenter	Problemadfærd, sociale færdigheder og tid brugt på faglig fordybelse	245 elever, 218 lærere	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Jensen et al. (2009a)	Danmark	Forsøg med <i>Handlekompetence i Pædagogisk Arbejde for udsatte børn (HPA-indsatsen)</i> med fokus på kompetenceudvikling og lokale udviklingsplaner	Socialt udsatte børn i daginstitutioner (3-5 år)	2 år	Pædagogerne implementerer indsatsen	Sociale og læringsmæssige kompetencer	Ca. 3.000 børn Indsats: 30 inst. Kontrol: 30 inst.	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Jensen et al. (2009b)	Danmark	Forsøg med <i>Familie- og Basisprojektet</i> , som er et tilbud inden for almene dagtilbud, men med en ekstra indsats tilknyttet udsatte børn	Socialt udsatte børn i daginstitutioner	1 år	Med støtte fra pædagogiske konsulenter forbedres den eksisterende praksis	Sociale kompetencer samt social, kognitiv og sproglig læring	160 elever Pædagogbesvarelser for 149 børn Forældrebesvarelser for 103 børn	Kvasi-eksperiment med før- og efter måling
Prince et al. (2010)	USA	Forsøg med <i>Living Skills</i> , som er et gruppebaseret undervisningsprogram med fokus på udvikling af sociale kompetencer og ønsket skoleadfærd	Udsatte elever (2.-5. klasse)	12 sessioner a 45-60 minutter hver 14. dag i ca. 24 uger	Lærerne gennemfører sessionerne	Sociale kompetencer, social interaktion, problemadfærd og evnen til at indgå i et læringsmiljø	645 elever Indsats: n = 336 Kontrol: n = 309	Randomiseret, kontrolleret forsøg

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Sheridan et al. (2012)	USA	Forsøg med <i>Conjoined Behavioural Consultation (CBC)</i> , som er en model for, hvordan skole-hjem-samarbejdet om elever med forstyrrende adfærd kan organiseres	Elever med forstyrrende adfærd (0.-3. klasse)	4-5 rådgivningssessioner fordelt over 8 uger	Klassens lærer, pædagogisk/psykologisk rådgiver og forældre	Prosocial adfærd og problemløsningsadfærd	207 elever Indsats: 43 klasser Kontrol: 39 klasser	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Strain & Bovey (2011)	USA	Forsøg med <i>Learning Experiences and Alternative Program for Preschooler and Their Parents (LEAP)</i> , som er en evidensbaseret model for inklusion af elever med Autisme Spektrum Forstyrrelser. Alle klassens elever inddrages i at skabe et inkluderende læringsmiljø	Børn i autismespektret	2 år	Lærerne gennemfører indsatsen efter oplæring	Kognitiv, sproglig og social udvikling	294 børn Indsats: n = 177 Kontrol: n = 117	Randomiseret, kontrolleret forsøg

3.4.1 Forskning på området

De syv studier, som udgør temaet om supplerende tilbud, er kendetegnet ved flere forhold. For det første er der en forholdsvis lille spredning i forhold til den nationale kontekst, som indsatserne er implementeret i. To studier undersøger indsats, som er implementeret i Danmark, mens fem studier undersøger indsats, som er implementeret i en eller flere delstater i USA. Reviewet af Dyssegaard et al. (2013) omfatter europæisk såvel som amerikansk forskning.

For det andet spænder studierne over forskellige skolekontekster. Tre studier beskæftiger sig med indsats, som er implementeret i dagtilbud eller førskoleklasser, to studier omhandler indsats i indskolingen og på mellemtrinnet, og i et enkelt studie undersøges effekten af en indsats målrettet elever i 8. klasse. Reviewet af Dyssegaard et al. (2013) inkluderer indsats, som implementeres på et eller flere af grundskolens klassetrin.

Endelig er hovedparten af studierne af supplerende tilbud baseret på eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle forskningsdesign. Fem ud af syv studier er randomiserede, kontrollerede forsøg, et studie bygger på et kvasi-eksperimentelt design, og et studie er et systematisk review. Antal deltagere i studierne varierer, men er i alle studier moderat til stort. Samlet set er evidensgrundlaget for forskningen vedrørende supplerende tilbud relativt stærkt.

3.4.2 Indsats, metoder og redskaber

Indsatserne i de syv studier, som omhandler supplerende tilbud, kan inddeles i to kategorier:

- **Dagtilbudsbaserede eller klassebaserede indsats** (Jensen et al., 2009a; Jensen et al., 2009b; Strain & Bovey, 2011)
- **Smågruppebaserede eller individuelle indsats** (Iovannone et al., 2009; Prince et al., 2010; Sheridan et al., 2012).

Kategorien **dagtilbudsbaserede eller klassebaserede indsats** udgøres af tre studier. Denne type supplerende tilbud er kendetegnet ved, at den integreres i almentilbuddet, eksempelvis i form af en særlig pædagogisk tilgang. Dermed står sådanne indsats i modsætning til smågruppebaserede eller individuelle indsats, hvor udsatte børn/elever eller børn/elever med særlige behov i mindre grupper eller enkeltvis modtager ekstra støtte. Fælles for studierne i denne kategori er en antagelse om, at interaktion med almenbørn/elever og deltagelse i det almene børnefællesskab kan fremme sociale kompetencer for børn/elever med særlige behov og udsatte børn/elever. Hensigten med dagtilbuds- og klassebaserede supplerende tilbud er at fremme tre dimensioner af inklusion. Fysisk inklusion indebærer, at barnet/eleven er til stede i fællesskabet. Social inklusion vil sige, at barnet/eleven deltager i fællesskabet, mens psykisk inklusion betyder, at barnet/eleven i kraft af relationer til andre børn/elever i fællesskabet føler sig som en del af fællesskabet. Som det fremgår, kan fysisk inklusion ikke stå alene, men bør understøttes af tiltag til fremme af social og psykisk inklusion (Qvortrup, 2013).

De tre studier i denne kategori har en lang række fællestræk. For det første omhandler de alle tidlige indsats, som implementeres i dagtilbud eller førskoleklasser, og som primært fokuserer på forebyggelse af senere vanskeligheder relateret til adfærd, udvikling og læring. For det andet er kompetenceudvikling af det pædagogiske personale et centralt element i dem alle. Kernen i kompetenceudviklingen er at give det pædagogiske personale viden om og metoder til at fremme inklusion af børn med særlige behov og udsatte børn i dagtilbuddets eller førskoleklassens børnefællesskab. Eksempler på sådanne metoder er metoder til at fremme social interaktion mellem almenbørn og børn med Autisme Spektrum Forstyrrelser (ASF) (Strain & Bovey, 2011) og metoder til at skabe tilknytning, inddragelse og anerkendelse af udsatte børn (Jensen et al., 2009b).

Indsatsen, som undersøges i studiet af Strain & Bovey (2011), består af et velbeskrevet og detaljeret undervisningsprogram kombineret med kompetenceudvikling og løbende vejledning af før-

skoleklassernes lærere³². Indsatserne, som undersøges i de to studier af Jensen et al. (2009 a og b), er mindre specifikke, eftersom sigtet er at ændre den pædagogiske tilgang og praksis i dagtilbuddet. Begge indsatser inddrager i høj grad det pædagogiske personale i udviklingen af indsatsen, idet lokale udviklingsplaner tager afsæt i refleksion over eksisterende praksis og rutiner i dagtilbuddet. Boksen nedenfor beskriver en af disse indsatser.

Boks 3.2: Familiepladser og basispladser

Familiepladser og basispladser er to separate indsatser, som blev afprøvet i et antal almene dagtilbud i Københavns Kommune i 2007-2009. Begge indsatser er såkaldte mellemformer af dagtilbudspladser. Mellemformer er tilbud inden for almene dagtilbud, men med en ekstra indsats knyttet til børnene. Målgruppen for familiepladser er børn, som udviklingsmæssigt befinder sig inden for almenområdet, men som har behov for særlig opmærksomhed og støtte i en kortere eller længere periode. Målgruppen for basispladser er børn med en diagnose og de socialt mest udsatte børn, som er kendetegnet ved store og vedvarende vanskeligheder relateret til adfærd, trivsel og læring.

Formålet med begge indsatser er at implementere en dialogbaseret og inkluderende pædagogik, så barnet oplever at blive respekteret og anerkendt af pædagoger og kammerater på trods af sin forskellighed. Denne pædagogiske tilgang omfatter didaktiske metoder, som kan anvendes til at inddrage udsatte børn og børn med særlige behov i børnefællesskabet.

Begge indsatser centrale element er kompetenceudvikling af det pædagogiske personale. I hvert dagtilbud tildeles to personer rollen som vidensperson, som skal videreformidle det, de lærer på workshops, på seminarer og til netværksmøder for det øvrige personale. Derudover har alle pædagoger i både familieplads- og basispladsinstitutioner mulighed for at deltage i temadage, og personalet i basispladsinstitutioner tilbydes et diplommodul om inkluderende pædagogik. Hvert dagtilbud har tilknyttet en pædagogisk konsulent.

Begge indsatser forløber i to faser:

1. Dagtilbuddets eksisterende praksis og rutiner afdækkes gennem praksisfortællinger udarbejdet af personalet. Ved hjælp af en refleksionsguide reflekterer personalet i fællesskab over disse. Derudover introduceres inklusionsbegrebet, og der fokuseres på samarbejde med forældrene.
2. Med afsæt i afdækningen af eksisterende praksis udarbejder det pædagogiske personale et udviklingsprojekt. Implementeringen af de lokale udviklingsprojekter faciliteres gennem vejledning fra den pædagogiske konsulent samt de workshops og seminarer, som videnspersonerne deltager i.

Læs mere: Jensen et al. (2009b): Effekter af 'Familiepladser og basispladser': Udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune, 2007-2009.

De tre studier i kategorien **smågruppebaserede eller individuelle indsatser** implementeres alle i grundskolen. To indsatser er målrettet et eller flere klassetrin, i hvad der svarer til indskoling og mellemtrin i en dansk kontekst, mens en indsats er målrettet elever på 8. klasetrin. I modsætning til de dagtilbuds- eller klassebaserede indsatser i første kategori integreres disse indsatser ikke i almenundervisningen. I stedet modtager eleven supplerende støtte sideløbende med sin deltagelse i almenundervisningen. De pågældende indsatser har både et forebyggende og udbedrende sigte, idet hensigten er at udbedre eksisterende sociale, adfærdsmæssige og faglige vanskeligheder og dermed forebygge eksklusion og henvisning til et egentligt specialtilbud. Smågruppebaserede og individuelle indsatser understøtter ikke i sig selv den fysiske inklusion af

³² Studiet undersøger effekten af kompetenceudviklingen og den løbende vejledning, idet lærere i sammenligningsgruppen også implementerer undervisningsprogrammet, men ikke deltager i kompetenceudvikling.

elever, men gennem et fokus på elevernes sociale og emotionelle kompetencer og vanskeligheder sigter indsatserne mod at øge elevernes muligheder for at indgå i fællesskabet. Med andre ord er det hensigten, at lejlighedsvis segregering fra fællesskabet skal understøtte den sociale og psykiske inklusion af elever med særlige behov.

Fælles for de tre indsatser i denne kategori er, at de alle implementeres af eksterne rådgivere eller eksperter frem for af elevernes sædvanlige lærere. Indholdsmæssigt er de tre indsatser dog mere heterogene end de dagtilbuds- og klassebaserede indsatser. *Living's Skills* er en smågrubebaseret indsats målrettet socialt udsatte elever med forstyrrende adfærd og problematiske relationer til klassekammerater. Undervisningsforløbet har til formål at skabe et trygt gruppefællesskab, som kan ligge til grund for positiv interaktion mellem de deltagende elever. Omdrejningspunktet for lektionerne er normer for prosocial adfærd og ønsket skoleadfærd samt gruppeøvelser med fokus på samme (Prince et al., 2010). De to øvrige indsatser er begge individuelle og har et stærkt fokus på afdækning af den enkelte elevs behov, målformulering samt løbende evaluering og tilpasning. Desuden inddrager den eksterne rådgiver i begge indsatser elevernes lærere i udviklingen af individuelle adfærdsplaner (Iovannone et al., 2009) henholdsvis udviklingsplaner (Sheridan et al., 2012). En af disse indsatser beskrives i boksen nedenfor.

Boks 3.3: Conjoined Behavioral Consultation

Conjoined Behavioural Consultation (CBC) er en model for, hvordan skole-hjem-samarbejdet om socialt udsatte elever med forstyrrende adfærd kan organiseres. Indsatsen implementeres af rådgivere, som er uddannet inden for skolepsykologi. I løbet af de otte uger, som indsatsen varer, deltager lærer og forældre til de enkelte elever i tre samtaler faciliteret af rådgiveren:

1. I første samtale identificerer lærer og forældre til eleven de specifikke former for forstyrrende adfærd, som eleven udviser i skolen og i hjemmet, og formulerer i samarbejde alternative mål for elevens adfærd og udvikling.
2. Formålet med anden samtale er at udvikle individuelle udviklingsplaner for de enkelte elever. Udviklingsplanerne sammensættes af adfærdsstrategier fra CBC-værktøjskassen, som inddeler strategierne i fire indsatsområder: Træning af sociale kompetencer, positiv forstærkning (fx belønning af ønsket adfærd), konsekvenspædagogik (fx inddragelse af privilegier) og omstrukturering af elevens sociale omgivelser (fx regler og huskelister, som hjælper eleven til at skelne mellem ønsket adfærd og forstyrrende adfærd). Alle forældre til de to-tre elever fra samme klasse, som modtager indsatsen, deltager i denne samtale.
3. Tredje samtale afholdes efter lærer og forældre har implementeret de individuelle udviklingsplaner. I denne samtale evalueres udviklingsplanerne, og behovet for at tilpasse eller afbryde dem vurderes. Også i denne samtale deltager alle forældre til de af klassens elever, som modtager indsatsen.

Læs mere: Sheridan et al. (2012): A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship.

Sidste studie under temaet supplerende tilbud adskiller sig fra de øvrige i kraft af et fokus på **skolerettede og elevrettede inklusionstiltag**³³. Reviewet af Dyssegaard et al. (2013) omhandler effekter af skolerettede og elevrettede inklusionstiltag på sociale kompetencer, trivsel og faglig udvikling blandt elever med særlige behov. Skolerettede inklusionstiltag refererer til skoler, der inkluderer elever med særlige behov i almenundervisningen, og står dermed i modsætning til specialtilbud. Elevrettede inklusionstiltag omfatter strategier og metoder, som elever med særlige behov, deres lærere og klassekammerater kan anvende med henblik på at sikre deres deltagelse

³³ Det pågældende studie tildes ikke sin egen kategori i den tematiske syntese, da der er tale om et review, som undersøger effekter af forskelligartede inklusionstiltag.

i almentilbuddet og klassens sociale fællesskab. Eksempler på sådanne strategier og metoder er elevformidling og selvregistrering. Elevformidling indebærer, at elever formidler faglig viden til hinanden, eventuelt som led i gruppearbejde, hvor elever med forskellige sociale og faglige kompetencer samarbejder³⁴. Formålet med elevformidling er at inddrage alle klassens elever i at skabe et inkluderende læringsmiljø. Selvregistreringsinterventioner har til formål at øge elevernes opmærksomhed om egen adfærd og følelser og dermed lære dem at korrigere egen adfærd.

3.4.3 Resultater og effekter

Nærværende forskningskortlægning finder, at supplerende tilbud generelt har positive effekter på alsiddig udvikling og sociale kompetencer, idet samtlige syv studier finder positive effekter af supplerende tilbud. Dog er der visse forskelle mellem de to indsatstyper, særligt i forhold til hvilke børn og elever indsatserne har effekter for. Tabellen nedenfor giver et overblik over studierne resultater.

Tablet 3.8: Virkningsfulde mekanismer under temaet supplerende tilbud

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Dagtilbuds og klassebaserede indsatser	Jensen et al. (2009a)	Dagtilbud	Sociale og emotionelle kompetencer (generelle sociale kompetencer for midtergruppen) Faglig udvikling (generelle læringskompetencer for midtergruppen, matematisk, logisk formåen for de socialt mest udsatte børn) Sociale og emotionelle vanskeligheder (generelle vanskeligheder for de socialt mest udsatte børn)	Sociale og emotionelle kompetencer (generelle sociale kompetencer for de socialt mest udsatte børn) Sociale og emotionelle vanskeligheder (asocial/uroelig adfærd for de socialt mest udsatte børn) Faglig udvikling (generelle læringskompetencer for de socialt mest udsatte børn)	Høj
	Jensen et al. (2009b)	Dagtilbud	Sociale og emotionelle kompetencer (generelle sociale kompetencer for børn i familiepladser) Faglig udvikling (matematisk og logisk formåen for børn i basispladser, generelle læringskompetencer for børn i familiepladser)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (generelle vanskeligheder for børn i familiepladser) Sociale og emotionelle kompetencer (generelle sociale kompetencer for børn i basispladser) Faglig udvikling (matematisk og logisk formåen for børn i basispladser, generelle læringskompetencer for børn i basispladser)	Medium
	Strain & Bovey (2011)	Dagtilbud (preschool)	Sociale og emotionelle kompetencer (social kompetence) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd) Faglig udvikling (kognitive færdigheder og sproglige færdigheder)	-	Høj
Smågruppebaserede eller individuelle indsatser	Iovannone et al. (2009)	Grundskole (8. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)	-	Høj
	Prince et al.	Grundskole	Sociale og emotionelle kom-	-	Høj

³⁴ Se www.inklusionsudvikling.dk.

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	(2010)	(2.-5. klasse)	petencer (sociale kompetencer, social interaktion, tilpasningsevne) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)		
	Sheridan et al. (2012)	Grundskole (0.-3. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer, tilpasningsevne i skolen)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd) Sociale og emotionelle kompetencer (tilpasningsevne i hjemmet)	Høj
Skolerettede og elevrettede inklusionstiltag	Dysegaard et al. (2013)	Grundskole	Dannelseskompetencer (inklusion) Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer) Faglig udvikling	-	Høj

Samlet set viser studierne af **dagtilbuds- eller klassebaserede indsatser** blandede effekter på børnenes sociale og emotionelle kompetencer såvel som vanskeligheder. I et studie dokumenteres en række positive effekter af kompetenceudvikling og løbende vejledning af de lærere, som implementerer et velbeskrevet og detaljeret undervisningsforløb med fokus på inklusion i førskoleklasser (Strain og Bovey, 2011). De to danske studier af dagtilbudsbaserede indsatser viser, at denne indsatstype i vid udstrækning har positive effekter for midtergruppen af socialt udsatte børn. Denne gruppe er kendetegnet ved behov for ekstra støtte og opmærksomhed i en kortere eller længere periode, men lider ikke af intense og langvarige sociale og emotionelle vanskeligheder.

Til gengæld har dagtilbudsbaserede indsatser kun i begrænset omfang effekt for de mest udsatte børn. Således har HPA-indsatsen effekt på sociale og emotionelle kompetencer og faglig udvikling for midtergruppen af børn, men ikke for de socialt mest udsatte børn. Denne målgruppe oplever kun effekt på generelle vanskeligheder og et enkelt mål for faglig udvikling, nemlig matematisk, logisk formåen (fx at kunne tælle til 10) (Jensen et al., 2009a). Det andet danske studie indikerer, at familiepladsordningen har positive effekter på børnenes sociale og emotionelle kompetencer (bl.a. hensynsfuldhed, hjælpsomhed og åbenhed), læringsparathed og faglig udvikling for drenge (talkendskab). Derimod kan der ikke dokumenteres lignende effekter af basispladsordningen, som kun har en positiv effekt på matematisk, logisk formåen. Disse resultater skal ses i lyset af, at eneste forskel mellem familiepladser og basispladser er målgruppen, og at basispladser netop er et tilbud til de mest udsatte børn (Jensen et al., 2009b). Resultaterne af de to studier tyder således på, at det er vanskeligt at skabe en positiv forandring af sociale kompetencer for de mest udsatte børn i dagtilbudsbaserede indsatser, hvor det supplerende tilbud integreres i almentilbuddet.

Studierne af **smågruppebaserede eller individuelle indsatser** viser entydigt positive effekter på elevernes sociale og emotionelle kompetencer. Derudover viser to af studierne positive effekter på elevernes evne til at tilpasse sig skolens læringsmiljø (Prince et al., 2010; Sheridan et al., 2012), mens der i et studie dokumenteres en positiv effekt på elevernes faglige engagement (Iovannone et al., 2009). Effekterne på elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder er mere blandede, idet to studier viser en positiv effekt på problemadfærd i skolen (Iovannone et al., 2009; Prince et al., 2010), mens der i det resterende studie hverken kan påvises en effekt på udadreagerende adfærd i skolen eller i hjemmet blandt elever med adfærdsvanskeligheder (Sheridan et al., 2012). De positive effekter af smågruppebaserede eller individuelle supplerende tilbud kan skyldes flere forhold, som er fælles for de tre indsatser. For det første er der tale om forholdsvis intensive og koncentrerede tilbud, idet eleverne deltager i dem uden for den normale undervisning. For det andet implementeres indsatserne af eksterne rådgivere og eksperter frem

for af elevernes sædvanlige lærere. Og for det tredje tilpasses indsatsen i to af de tre studier den enkelte elevs behov.

Endelig konkluderer reviewet af Dyssegaard et al. (2013), at **skolerettede inklusionstiltag** kan have en positiv effekt på den sociale, emotionelle og faglige udvikling for elever med særlige behov. Dette afhænger af, dels at skolen som helhed har en positiv holdning til inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen, og dels at skolen har en overordnet målsætning og strategi for inklusion. For at være virkningsfuld bør en sådan strategi have fokus på tydelige målsætninger for eleverne, således at de kan følge deres egen progression. Endvidere konkluderes det, at **elevrettede inklusionstiltag** kan have en positiv effekt på elever med særlige behovs deltagelse i almentilbuddet, såfremt de involverede lærere har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og inklusionstiltag. Elevformidling og selvregistreringsindsatser er effektive strategier til at inkludere elever med særlige behov i undervisningen, dersom læreren har viden om evidensbaserede strategier, og de implementeres korrekt. Dermed kan elevformidling og selvregistrering have en positiv effekt på elever med særlige behovs deltagelse.

Sammenfattende viser temaet vedrørende supplerende tilbud en række **hovedpointer på tværs af de inkluderede studier**. Disse pointer kan sammenfattes på følgende vis:

- Dagtilbudsbaserede supplerende tilbud har i vid udstrækning positive effekter for midtergruppen af udsatte børn, men kun i begrænset omfang for de mest udsatte børn.
- Smågruppebaserede og individuelle supplerende tilbud er effektive indsatser til at udvikle sociale kompetencer og tilpasningsevne til skolens læringsmiljø blandt elever med særlige behov og udsatte elever.
- Skolerettede inklusionstiltag kan være effektive, såfremt skolen har en klar målsætning for inklusion.

På baggrund af studierne vedrørende supplerende tilbud kan der fremdrages flere relevante **implementeringsforhold**:

- Kortlægningen peger på vigtigheden af, at de involverede fagpersoners **praksis udspringer af et solidt vidensgrundlag**. Dette kan enten sikres gennem kompetenceudvikling af det eksisterende personale eller ved at ansætte fagpersoner med ekspertise på området.
- De meget effektive smågruppebaserede og individuelle indsatser er forholdsvis ressourcekrævende på grund af den lave lærer/elevratio.
- Skolerettede inklusionstiltag nødvendiggør, at skolelederen formidler en **klar målsætning og strategi**, og at ledelse, lærere og øvrigt personale samarbejder med henblik på at indfri målsætningen.

3.5 Skolebaserede indsatser

En række af de i kortlægningen inkluderede studier kan behandles under temaet **skolebaserede indsatser**. Fælles for disse studier er, at de fokuserer på *hele skolen som organisation*. Dermed er der ikke blot tale om undervisningsprogrammer, der implementeres i den enkelte klasse, men om bredspektrede indsatser. I forlængelse heraf består alle indsatserne af flere komponenter, som i samspil søger at påvirke elevernes udvikling. Studierne i denne kategori har dermed som fællesnævner, at hele skolen går sammen om at styrke elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer.

Der er identificeret **10 studier**, som omhandler skolebaserede indsatser. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles efterfølgende i resten af afsnittet. For yderligere detaljer om det enkelte studie henvises til bilag 1.

Table 3.9: Tabel over studier tilhørende temaet skolebaserede indsatser

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Askill-Williams et al. (2013)	Australien	Skolebaseret program, <i>Kids Matter</i> , med fokus på at forbedre elevernes socioemotionelle kompetencer og udvikle et positivt skolefællesskab	Alle elever (gennemsnitsalder 9,7 år)	Undervisning mindst 1 gang om ugen	Lærerne gennemfører undervisningen, øvrigt skolepersonale er ligeledes involveret	Sociale og emotionelle kompetencer	4.970 elever	Longitudinelt
Bavarian et al. (2013)	USA	Skolebaseret program, <i>Positive Action</i> , med fokus på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Alle elever (0.-8. klasse)	140-70 sessioner a 20 minutter, 2-4 lektioner om ugen afhængig af klassetrin	Lærerne gennemfører undervisningen, øvrigt skolepersonale er ligeledes involveret	Socioemotional udvikling og dannelse, sociale kompetencer, ansvarlighed, empati, altruisme, indadreagerende og udadreagerende adfærd, problemløsningsstrategier, selvværd, motivation, tilslutning til normer, utilfredshed med læring og faglig udvikling	1.170 elever 247 lærere Indsats: 7 skoler Kontrol: 7 skoler	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Bradshaw et al. (2012)	USA	Skolebaseret program, <i>School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS)</i> , med fokus på at forebygge og reducere adfærdsproblemer	Alle elever (0.-2. klasse)	Universel indsats som implementeres over 4 år	Lærere og repræsentanter for skolens administration	Selvregulering, prosocial adfærd, koncentrations-evne, forstyrrende adfærd, antal henvisninger til rektors kontor og midlertidige bortvisninger	12.344 elever Indsats: 16 skoler Kontrol: 21 skoler	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Durlak et al. (2011)	USA	Systematisk review af skolebaserede socioemotionelle undervisningsprogrammer	Alle elever (5-18 år)	N/A	N/A	Socioemotionelle kompetencer, syn på sig selv og andre, positiv social adfærd, adfærds- og emotionelle problemer, faglig læring	270.034 elever på tværs af de 213 inkluderede studier	Systematisk review

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
Ruby et al. (2010)	USA	7 forskellige <i>Social and Character Development Programs (SACD)</i>	Alle elever (3.-5. klasse)	Varierer fra program til program Indsatserne forløber over 2 år	Lærerne og ledelse gennemfører implementering efter oplæring	Prosocial adfærd	786-1.202 elever	Syv randomiserede, kontrollerede forsøg
Sklad et al. (2012)	Holland	Systematisk review af programmer med fokus på social, emotionel og adfærdsmæssig udvikling	Alle elever Ungdomsuddannelse og grundskole	N/A	N/A	Social, emotionel og/eller adfærdsmæssig udvikling	Gennemsnitligt 543 elever (fordelt ml. 13-8.280 elever) i hvert af de 75 inkluderede studier	Systematisk review
Snyder et al. (2013)	USA	Skolebaseret program, <i>Positive Action (PA)</i> , med fokus på at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer	Alle elever (5. klasse)	140 sessioner a 15-20 minutter pr. skoleår	Lærerne gennemfører undervisningen, øvrigt skolepersonale er ligeledes involveret	Faglig adfærd (defineret som hvor ofte eleverne arbejder hårdt i skolen, sætter mål, bruger tiden fornuftigt, gør deres bedste og løser problemer på en god måde)	1.784 elever	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Strømgren et al. (2013)	Norge	Skolebaseret program, <i>helART</i> , med fokus på at forbedre klassemiljø og elevernes prosociale kompetencer	Alle elever (1.-10. klasse)	0,5-4,5 år	Lærere og ledelse	Klassemiljø og prosocial adfærd	4.738 elever	Tværsnitdesign (observationsstudie)
Washburn (2010)	USA	3 forskellige forsøg med det skolebaserede program <i>Positive Action (PA)</i>	Alle elever (0.-5. klasse)	140 sessioner a 15-20 minutter pr. skoleår	Lærerne gennemfører undervisningen, øvrigt skolepersonale er ligeledes involveret	Udvikling af karakter og positiv adfærd	6.192 elever	Tre randomiserede, kontrollerede forsøg
What Works Clearinghouse (2006)	USA	Systematisk review af det skolebaserede program <i>Caring School Community</i>	Alle elever (0.-6. klasse)	1 år	Lærere og ledelse	Adfærd, viden, holdning, værdier og faglig læring	5.600 elever på tværs af de 2 inkluderede studier	Systematisk review

3.5.1 Forskning på området

Forskningen vedrørende skolebaserede indsatser er kendetegnet ved en række karakteristika. For det første er forskningen hovedsageligt gennemført i engelsktalende lande, idet syv studier er amerikanske og et studie er australsk. Endvidere indgår der i temaet et hollandsk og et norsk studie.

Halvdelen af studierne belyser effekter for elever i hele grundskolen. Et af disse studier inddrager ligeledes elever på ungdomsuddannelser (Sklad et al., 2012). Derudover fokuserer tre studier på elever både i indskolingen og på mellemtrinnet, et studie fokuserer udelukkende på elever i indskolingen og et andet alene på elever på mellemtrinnet.

For det tredje er studierne hovedsageligt baseret på eksperimentelle design, idet fem studier anvender randomiserede, kontrollerede forsøg. To af disse studier indeholder henholdsvis syv og tre separate randomiserede, kontrollerede forsøg (Ruby & Doolittle, 2010; Washburn, 2010). Endvidere indgår tre reviews, et longitudinelt studie samt et tværsnitsstudie. For det tredje er studierne kendetegnet ved et stort antal deltagere. Evidensgrundlaget for studierne vedrørende skolebaserede indsatser må således siges at være relativt stærkt³⁵.

3.5.2 Indsatser, metoder og redskaber

Studierne vedrørende skolebaserede indsatser kan grupperes i to forskellige kategorier:

- **Skolebaserede programmer med fokus på sociale kompetencer** (Askill-Williams et al., 2013; Bavarian et al., 2013; Snyder et al., 2013; Washburn, 2010; Durlak et al., 2011; Ruby & Doolittle, 2010; Sklad et al., 2012; What Works Clearinghouse, 2006).
- **Skolebaserede programmer med fokus på klare forventninger** (Bradshaw et al., 2012; Strømgren et al., 2013).

Den første kategori udgøres af otte studier vedrørende **skolebaserede programmer med fokus på sociale kompetencer**. Indsatserne i disse studier er kendetegnet ved, at de involverer skolen som helhed og fokuserer på at fremme elevernes sociale og emotionelle udvikling. Flertallet af disse indsatser indebærer et fastlagt undervisningsforløb, som fokuserer på at udvikle elevernes sociale og emotionelle kompetencer og prosociale adfærd, aktiviteter på skoleniveau såvel som undervisning eller inddragelse af elevernes forældre (What Works Clearinghouse, 2006; Askill-Williams et al., 2013; Bavarian et al., 2013; Snyder et al. 2013).

Det er ligeledes et fællestræk for flere af disse studier, at undervisningen varetages af elevernes sædvanlige lærere, som modtager opkvalificering i forbindelse med indsatsen (Askill-Williams et al., 2013; Snyder et al., 2013). Som eksempel herpå uddybes indholdet i indsatsen *Positive Action* i boksen nedenfor. Denne indsats belyses i fire studier (Bavarian et al., 2013; Snyder et al., 2013; Washburn, 2010; Ruby & Doolittle, 2010)³⁶.

³⁵ Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.10.

³⁶ Indsatsbeskrivelserne af *Positive Action* varierer i detaljeringsgrad på tværs af de fire studier. Beskrivelsen i boksen er baseret på Snyder et al. (2013), da dette studie har den største detaljeringsgrad.

Boks 3.4: Positive Action

Positive Action (PA) består af undervisningsmateriale, materiale til udvikling af skolens sociale miljø (school-climate kit), kompetenceudvikling af skolens personale samt inddragelse af forældre.

PA-undervisningsmaterialet består af 140 lektioner per klassetrin, som gennemføres af elevernes lærere. Hver lektion varer 15-20 minutter. Lektionerne omhandler seks emner, herunder:

- Elevernes selvopfattelse (forholdet mellem tanker, følelser og handlinger)
- Fysik og tanker (fx ernæring, fysisk aktivitet, beslutningstagningskompetencer og kreativitet)
- At opføre sig ansvarligt (fx selvkontrol og tidsstyring)
- At komme godt ud af det med andre (fx empati, altruisme, respekt og konfliktløsning)
- At være ærlig over for sig selv og andre (fx integritet)
- Løbende selvudvikling (fx at sætte mål, løse problemer og udholdenhed).

Undervisningsmaterialet bygger på en interaktiv tilgang, hvor samspillet mellem lærer og elev fremmes gennem strukturerede aktiviteter og diskussioner, mens interaktionen mellem eleverne fremmes gennem fx gruppeaktiviteter, såsom spil, rollespil og øvelser.

Materialet til udvikling af skolens sociale miljø udgøres blandt andet af plakater, musik og certifikater, som skal understøtte implementeringen af PA-indsatsen på hele skolen. Ligeledes medfølger materiale om, hvordan man kan planlægge og gennemføre skolesamlinger, udarbejde et PA-nyhedsbrev og oprette en PA-komite.

Endelig indebærer indsatsen opkvalificering af skolens personale. Ved starten af hvert skoleår deltager lærere, administration og skolevejledere i træningssessioner i PA-programmet. I undersøgelsens første år varer træningen 3-4 timer, mens den de efterfølgende år varer 1-2 timer. Endvidere gennemføres der årligt genopfriskningssessioner vedrørende PA-programmet med en varighed på 30-50 minutter.

Læs mere: Snyder et al. (2013): Preventing negative behaviors among elementary-school students through enhancing students' social-emotional and character development.

Flere af indsatserne fokuserer endvidere på at skabe et positivt skolefællesskab og understøtte elevernes følelse af tilhørsforhold til skolen (Askill-Williams et al., 2013, Bavarian et al., 2013, What Works Clearinghouse, 2006). Eksempelvis indgår venskabsordninger som et element i indsatsen *Caring School Community*. Venskabsordningerne indebærer, at en ældre elev agerer mentor for en yngre elev i forbindelse med undervisningsaktiviteter og sociale aktiviteter. Formålet med venskabsordningerne er at skabe omsorgsfulde relationer på tværs af aldersgrupper og understøtte et tillidsfuldt og trygt skolefællesskab (What Works Clearinghouse, 2006).

Den anden kategori dækker over studier af **skolebaserede indsatser med hovedfokus på klare forventninger til eleverne**. Der indgår to studier i denne kategori, hvor indsatserne begge har fokus på at formidle tydelige forventninger til elevernes adfærd i form af regelsæt på skoleniveau. Formålet med disse indsatser er primært at reducere og forebygge adfærdsproblemer såvel som at styrke elevernes sociale kompetencer og prosociale adfærd. Begge studier bygger på en tilgang bestående af tre niveauer, henholdsvis tiltag for skolen som helhed, gruppebaserede indsatser og indsatser rettet mod enkeltindivider. Tilgangen benævnes i begge studier som *School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support* (SWPBIS). Det er dermed et fælles træk ved begge studier, at de retter sig mod hele skolens organisering og kultur. En forskel mellem indsatserne i de to studier er dog graden af fokus på databaseret beslutningstagning. SWPBIS-indsatsen lægger stor vægt på databaseret beslutningstagning i form af systemer til

håndtering og overvågning af regelbrud og beslutning på baggrund disse data. *helART*-indsatsen har i mindre grad dette fokus.

I nedenstående boks uddybes indholdet i indsatsen *helART*, der er en norsk variant af *SWPBIS*.

Boks 3.5: helART

helART er en skolebaseret indsats med fokus på at forbedre miljøet på skolerne såvel som elevernes sociale kompetencer. Følgende elementer er centrale i *helART*:

- Klare forventninger til alle aktører på skolen i form af regler
- Understøttelse af regeloverholdelse ved at anerkende og rose elever, der udviser prosocial adfærd og efterlever reglerne
- Opstille forudsigelige konsekvenser ved regelbrud
- Undervise i sociale færdigheder og værdier
- Prioritere gruppeledelse og samarbejde mellem aktører på skolen.

Et grundprincip i *helART* er endvidere, at lærerne primært anvender proaktive strategier (oplæring og ros) og sjældnere anvender reaktive strategier (mundtlig og skriftlig hjælp) i mødet med eleverne. Formålet med denne tilgang er at reducere elevernes problemadfærd og øge deres prosociale adfærd.

Læs mere: Strømgren et al. (2013): Kartlegging av systemintervensjoner i skole: Effekt på klassemiljø og prososial atferd.

3.5.3 Resultater og effekter

Nærværende forskningskortlægning finder, at skolebaserede indsatser generelt har positive effekter, idet otte ud af ti studier viser positive effekter på enten elevernes sociale og emotionelle kompetencer, dannelseskompetencer, sociale og emotionelle vanskeligheder eller faglige læring. Der findes fortrinsvis positive effekter i studierne vedrørende skolebaserede indsatser med fokus på sociale kompetencer, mens der i studierne vedrørende skolebaserede indsatser med fokus på klare forventninger findes blandede resultater, dog med en overvægt af positive effekter.

Tabel 3.10: Virkningsfulde mekanismer under temaet skolebaserede indsatser

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Skolebaserede programmer med fokus på sociale kompetencer	Askill-Williams et al. (2013)	Grundskole (gns. 9,7 år)	Sociale og emotionelle kompetencer (socioemotionelle kompetencer)*	-	Høj
	Bavarian et al. (2013)	Grundskole (0.-8. klasse)	<i>Læreresbveelser:</i> Dannelseskompetencer (motivation) <i>Elevbesveelser:</i> Dannelseskompetencer (tilfredshed med læring, respekt for forældre og lærere, empati, altruisme, ærlighed) Sociale og emotionelle kompetencer (selvkontrol, selvudvikling, prosociale interaktioner, positive handlinger) Sociale og emotionelle vanskeligheder (aggressiv problemløs-	<i>Læreresbveelser:</i> Dannelseskompetencer (ansvarlighed, altruisme) Sociale og emotionelle kompetencer (generelle) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd), Faglig udvikling <i>Elevbesveelser:</i> Opfattelse af skolens miljø	Høj

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
			ning) Faglig udvikling (karakterer i læsning for afroamerikanske drenge) Fravær		
	Snyder et al. (2013)	Mellemtrin (5. klasse)	Dannelseskompetencer (engagement og motivation)	-	Høj
	Washburn (2010)	Indskoling og mellemtrin (0.-5. klasse)	Dannelse (positiv adfærd og relationer)	-	Høj
	Durlak et al. (2011)	Grundskole (5-18-årige)	Sociale og emotionelle kompetencer (socioemotionelle kompetencer, syn på sig selv og andre, positiv social adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (adfærdsproblemer, emotionelle problemer) Faglig udvikling (læring)	-	Høj
	Ruby & Doolittle (2010)	Indskoling og mellemtrin (3.-5. klasse)	-**	Sociale og emotionelle kompetencer (generelle kompetencer og prosocial adfærd) Faglig udvikling	Høj
	Sklad et al. (2012)	Ungdomsuddannelse og grundskole	Sociale og emotionelle kompetencer (socioemotionelle kompetencer, selvbillede, prosocial adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (asocial adfærd, psykiske problemer) Faglig udvikling (læring)	-	Høj
	What Works Clearinghouse (2006)	Indskoling og mellemtrin (1.-6. klasse)	-	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd, selvværd, konfliktløsning, altruisme, hjælpsomhed) <i>Dannelseskompetencer:</i> Sociale og emotionelle vanskeligheder (asocial adfærd, problemadfærd) Faglig udvikling	Høj
Skolebaserede programmer med fokus på klare forventninger	Bradshaw et al. (2012)	Indskoling og mellemtrin (1.-5. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd, selvregulering) Sociale og emotionelle vanskeligheder (forstyrrende adfærd, koncentrationsbesvær)	Midlertidige bortvisninger	Høj
	Strømgren et al. (2013)	Indskoling, mellemtrin og udskoling	<i>Lærerbesvarelser:</i> Sociale og emotionelle	<i>Lærerbesvarelser:</i> Sociale og emotionelle	Høj

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
		(1.-10. klasse)	kompetencer (prosociale kompetencer i udskolingen) Faglige problemer i indskoling og på mellemtrin <i>Elevbesvarelser:</i> Sociale og emotionelle kompetencer (samarbejde og selvkontrol i 8. klasse, selvkontrol i 5. klasse) ***	kompetencer (prosociale kompetencer i indskoling og på mellemtrin) Sociale og emotionelle vanskeligheder (sociale problemer i indskoling og på mellemtrin, sociale problemer i udskolingen) Faglige problemer i udskolingen <i>Elevbesvarelser:</i> Dan-nelseskompeter (lytte i 5. og 8. klasse, samarbejde i 5. klasse)	

* Der findes en positiv effekt på elevernes socioemotionelle udvikling på skoler med mellem eller høj implementeringskvalitet.

** I studiet belyses effekten af syv forskellige skolebaserede programmer med fokus på udvikling af elevernes sociale kompetencer og karakterdannelse. Der findes ingen overordnede positive effekter på tværs af de syv programmer. Der findes en positiv effekt af programmet *PATHS* på elevernes faglige resultater såvel som en positiv effekt på mobning (mindsket mobning) af programmet *Competence Support Program*. Endvidere findes en negativ effekt af *Love in a Big World* på elevers skoleorientering samt en negativ effekt af *Second Step* på engagement, prosociale adfærd og empati.

*** I studiet undersøges betydningen af antal år, programmet har været implementeret. De positive effekter skal forstås således, at skoler, der har arbejdet med *helART* i 3,5-4,5 år, opnår signifikant bedre resultater, end skoler der kun har implementeret programmet i 0,5-1,5 år.

Studierne vedrørende **skolebaserede indsatser med fokus på elevernes sociale kompetencer** viser i overvejende grad positive effekter på elevers sociale og emotionelle kompetencer såvel som deres sociale og emotionelle vanskeligheder. To reviews (Durlak et al., 2011; Sklad et al. (2012) samt fire studier af specifikke skolebaserede programmer understøtter dette (Askell-Williams et al., 2013; Bavarian et al., 2013; Snyder et al.; 2013; Washburn, 2010). Herunder finder tre ud af fire studier, der undersøger effekten af det skolebaserede program *Positive Action*, at indsatsen har en positiv effekt på elevernes sociale og emotionelle kompetencer og sociale og emotionelle vanskeligheder.

Fem af de otte studier undersøger ligeledes effekten af de skolebaserede indsatser på elevernes faglige udvikling. Her er resultaterne mere blandede, idet to reviews finder en positiv effekt, to studier finder ingen effekt, og et enkelt studie finder en positiv effekt hos en enkelt subgruppe. To studier finder generelt ingen effekter af de skolebaserede indsatser med fokus på at udvikle elevers sociale kompetencer (Ruby & Doolittle, 2010; What Works Clearinghouse, 2006). Et af disse studier, der undersøger effekten af syv forskellige skolebaserede programmer, finder endvidere enkelte negative effekter for to af de skolebaserede programmer. Samlet set er der dog en klar overvægt af studier, hvor der påvises en positiv effekt af de skolebaserede indsatser på elevernes sociale kompetencer og adfærd.

I kategorien vedrørende **skolebaserede indsatser med fokus på at formidle klare forventninger til eleverne** ses blandede resultater, men dog med en overvægt af positive effekter. Det ene studie viser entydigt positive effekter på både elevernes sociale og emotionelle vanskeligheder (Bradshaw et al., 2012). Studiet peger endvidere på, at effekten af indsatsen er størst for børn, der påbegynder indsatsen i 0. klasse i stedet for i 1. eller 2. klasse. Dette indikerer, at jo tidligere eleverne eksponeres for klare forventninger, des større indvirkning ses på deres adfærd.

Der ses mere blandede resultater i studiet, der undersøger effekten af *he/ART*. Det skal bemærkes, at det ikke er selve effekten af indsatsen, der undersøges i studiet, men effekten af antal år programmet har været implementeret. Der ses en række positive effekter, hvor længere tids implementering af *he/ART* (3,5-4,5 år) fører til forbedrede resultater, sammenlignet med skoler der har implementeret indsatsen i kortere tid (0,5-1,5 år). Det gælder blandt andet sociale kompetencer hos elever i 8.-10. klasse. Imidlertid ses der ligeledes et fravær af effekt af længere tids implementering af indsatsen på mange områder. Dette kan dog ikke udlægges som et generelt fravær af effekt af indsatsen. I studiet bemærkes det, at den generelt lave implementeringsgrad bevirker, at *he/ART*-indsatsen ikke lader til at gennemsyre skolernes organisering og kultur i en grad, hvor man kan forvente at se effekter. I dette lys kan de begrænsede positive resultater ses som en indikation af, at indsatsen kan påvirke eleverne positivt.

Sammenfattende viser temaet vedrørende skolebaserede indsatser en række **hovedpointer på tværs af de inkluderede studier**. Disse pointer kan sammenfattes på følgende vis:

- Skolebaserede programmer med fokus på at udvikle elevernes sociale kompetencer har positive effekter for elevens alsidige udvikling.
- Skolebaserede programmer med fokus på klare forventninger har potentiale for at styrke elevernes alsidige udvikling, såfremt indsatsen implementeres korrekt.

På baggrund af studierne vedrørende skolebaserede indsatser kan man pege på en række relevante **implementeringsforhold**:

- De skolebaserede indsatser er kendetegnet ved at bestå af flere komponenter og involverer hele skolen som organisation. Dette nødvendiggør, at **ledelse, lærere og øvrigt personale arbejder sammen på tværs** for at skabe de nødvendige organisatoriske og kulturelle ændringer på skolen. Dette understreges eksempelvis i *he/ART*-indsatsen, hvor samarbejde mellem alle aktører på skolen er et centralt element i indsatsen (Strømgren et al., 2013).
- En række af de inkluderede studier peger på, at **graden af implementering** af de skolebaserede indsatser er afgørende for effekten af programmerne (Askell-Williams et al., 2013; Strømgren et al., 2013; Durlak et al., 2011). Eksempelvis ses det i studiet af Askell-Williams et al. (2013), at programmet *KidsMatter* udelukkende har en positiv effekt på elevernes socioemotionelle udvikling på skoler, der er kendetegnet ved medium eller høj implementeringskvalitet. Det understreger vigtigheden af, at skolebaserede indsatser bliver fulgt op med de fornødne ressourcer for at sikre en succesfuld implementering.

4. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Dette afsluttende kapitel indeholder en tværgående opsamling af den gennemførte forskningskortlægning og -syntese om alsidig udvikling og sociale kompetencer. Kapitlet sammenfatter udvalgte resultater, konklusioner og tendenser på tværs af de inkluderede studier. Derudover indeholder kapitlet en perspektiverende del, som kortfattet relaterer anvendelse af kortlægningens resultater til praksis i en dansk kontekst.

4.1 Virkningsfulde indsatser til at fremme alsidig udvikling og sociale kompetencer

Som nævnt i kortlægningens indledning er elevernes alsidige udvikling et centralt og selvstændigt mål i folkeskolen. Samtidig er alsidig udvikling et komplekst begreb, som kan fortolkes på forskellige måder, og som det derfor kan være vanskeligt at arbejde med i praksis. Denne forskningskortlægning har bidraget med viden om eksempler på indsatser og mekanismer, der kan have positiv effekt på elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Det er ambitionen, at denne viden omsættes til praksis i en dansk sammenhæng med henblik på at understøtte skolenes arbejde med alsidig udvikling.

Kortlægningen har identificeret **fem temaer**, som alle indeholder studier, der i større eller mindre omfang viser positive effekter på elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer. Temaerne repræsenterer forskellige typer af indsatser, der afspejler forskellige dimensioner af indsatsområdet alsidig udvikling, herunder også en opdeling i forhold til målgruppens alder og klassetrin.

Da studierne anvender en række forskellige effektmål for elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer anvendes i syntesen fire overordnede domæner for effekt: 1) Sociale og emotionelle kompetencer, 2) Dannelseskompetencer, 3) Sociale og emotionelle vanskeligheder og 4) Faglig udvikling.

Kortlægningens første tema – **dannelse** – omhandler to overordnede indsatstyper. Materialebaserede, konkrete undervisningsforløb på skolen sigter mod at styrke et eller flere aspekter af elevernes dannelse gennem klassebaseret undervisning relateret til temaer såsom engagement, samarbejde og aktivt medborgerskab. Indholdet i undervisningen formidles ofte gennem fortællinger, film og lignende. Den anden indsatstype tager i højere grad konkrete virkemidler i brug, idet undervisningen foregår uden for skolen og inddrager elementer i omgivelserne.

Samlet set viser kortlægningen, at begge indsatstyper har positive effekter på elevernes dannelse. Dog bemærkes en tendens til, at indsatserne er effektive i forhold til at styrke nogle, men ikke alle, aspekter af dannelse, som undersøges i de enkelte studier. Hvad angår indsatser, hvor eleverne deltager i et undervisningsforløb på skolen, peger kortlægningen på, at fælles udforskning af temaer relateret til dannelse og alsidig udvikling bidrager til, at eleverne øger deres kompetencer i relation til dannelse. Hvad angår indsatser, hvor eleverne undervises uden for skolens matrikel, peger kortlægningen på, at muligheden for fælles fordybelse gennem oplevelser i ultraditionelle rammer, i særlig grad bidrager til at øge engagement og motivation hos eleverne.

Kortlægningen viser, at **tidlige indsatser med fokus på udvikling af sociale kompetencer** i vid udstrækning har positive effekter på førskolebørns og elever i indskolings sociale og emotionelle kompetencer. Universelle og forholdsvis langvarige indsatser i dagtilbud og førskoleklasser er effektive i forhold til at styrke sociale og emotionelle kompetencer såvel som at mindske sociale og emotionelle vanskeligheder blandt førskolebørn. Disse indsatser er typisk integreret i hverdagen i dagtilbuddet/førskoleklassen, og mange har et udtalt fokus på skoleparathed. Strukturerede, konkrete undervisningsforløb i indskolingen har ligeledes positive effekter på elevernes sociale og emotionelle kompetencer. Kortlægningen peger på, at elever på de pågældende klassetrin især har udbytte af eksplicit undervisning i sociale og emotionelle kompetencer. I forhold

til sociale og emotionelle vanskeligheder har indsatser i dagtilbud/førskoleklasser primært effekt for elever, som allerede oplever sådanne vanskeligheder ved indsatsens start.

Indsatser beskrevet under temaet om **udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskolingen** omhandler to overordnede indsatstyper; mentorprogrammer og strukturerede, konkrete undervisningsforløb. Mentorprogrammer har til formål at styrke elevers relationer til jævnaldrene, lærere og andre voksne, og herigennem forbedre elevers sociale og emotionelle kompetencer, samt faglige udvikling. Kortlægningen peger på, at mentorprogrammer fortrinsvis har positive effekter for specifikke elevgrupper. Fx viser et studie, at deltagelse i mentorprogrammer øger pigers syn på egen faglige gennemslagskraft og tilhørsforhold til skolen. Det er samtidig en vigtig pointe, at en god og tillidsfuld relation mellem mentor og mentee forstærker den positive effekt.

Strukturerede, konkrete undervisningsforløb med fokus på sociale kompetencer har meget til fælles med strukturerede, konkrete undervisningsforløb i indskolingen, hvorfor det ikke er overraskende, at kortlægningen finder samme resultater for elever på mellemtrinnet og i udskolingen. Således har strukturerede undervisningsforløb generelt positive effekter på elevernes sociale og emotionelle kompetencer, men mere blandede og begrænsede effekter på sociale og emotionelle vanskeligheder.

Temaet om **supplerende tilbud** omhandler målrettede indsatser, som i en kortere eller længere periode supplerer almentilbuddet. Dagtilbuds- og klassebaserede indsatser søger at fremme sociale og emotionelle kompetencer samt mindske vanskeligheder blandt børn med særlige behov gennem deltagelse i det almene børnefællesskab. Af den grund integreres disse indsatser i almentilbuddet. Kompetenceudvikling af det pædagogiske personale med fokus på inkluderende pædagogik er et centralt element.

Kortlægningen peger imidlertid på, at dagtilbudsbaserede/klassebaserede indsatser kun i begrænset omfang har effekt for de mest udsatte børn. Smågruppebaserede eller individuelle indsatser har derimod positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer, og tilpasningsevne til skolens læringsmiljø blandt elever med særlige behov og udsatte elever. Denne form for supplerende tilbud finder sted sideløbende med almenundervisningen, og er typisk målrettet ældre elever end dagtilbudsbaserede/klassebaserede supplerende tilbud.

Syntesens sidste tema omhandler **skolebaserede indsatser**. Disse indsatser fokuserer på skolen som samlet organisation og består af flere elementer, som i samspil skal påvirke elevernes udvikling. Den første type af skolebaserede indsatser søger at fremme elevernes sociale og emotionelle kompetencer gennem blandt andet fastlagte undervisningsforløb, aktiviteter på skoleniveau, et positivt skolefællesskab og inddragelse af elevernes forældre. Samlet set viser kortlægningen, at denne type af skolebaserede indsatser har positive effekter på sociale og emotionelle kompetencer såvel som vanskeligheder. Den anden type af skolebaserede indsatser har til formål at formidle klare forventninger til eleverne af sidstnævnte indsatstype, og hviler på et mindre solidt grundlag, men der er tegn på positive effekter på både kompetencer og vanskeligheder. Endvidere indikerer kortlægningen, at den positive effekt på problemadfærd er større, jo tidligere eleverne eksponeres for klare forventninger.

4.2 Perspektivering af kortlægningens resultater

I det følgende ser vi nærmere på udvalgte tværgående perspektiver ved de virkningsfulde indsatser, som det kan være relevant at forholde sig til, når kortlægningens resultater skal anvendes i praksis i en dansk skolekontekst.

Ser man på tværs af de virkningsfulde indsatser, fremgår det, at langt størstedelen af indsatserne består af **konkrete, manualbaserede undervisningsprogrammer** med fokus på at udvikle elevernes sociale kompetencer og fremme deres almene dannelse. En væsentlig del af undervis-

ningsprogrammerne er udviklet med brug af konkrete materialer, der tilkøbes, og som derefter kan implementeres i enkelte klasser, på hele klassetrin eller på hele skoler. Set i det lys er de virkningsfulde indsatser forholdsvis lettilgængelige og velbeskrevne.

Som nævnt i kortlægningens indledning er alsidig udvikling et komplekst begreb, som kan fortolkes forskelligt. Derfor kan det være en udfordring for skolerne at arbejde med alsidig udvikling i praksis. Kortlægningen tydeliggør, at en række undervisningsprogrammer har positive effekter på elevernes alsidige udvikling. Mange af disse undervisningsprogrammer indeholder elementer, som umiddelbart forholdsvis enkelt kan bringes i spil inden for rammerne af den ordinære undervisning. Kortlægningen lægger op til, at lærere og ledere kan lade sig **inspirere af de virkningsfulde indsatser** i det videre arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. Således kan det være relevant, at skolerne udvælger delelementer af de virkningsfulde indsatser og integrerer dem i den øvrige undervisning eller i særlige aktiviteter og forløb på skolen uden nødvendigvis at implementere de virkningsfulde indsatser fuldstændigt. En sådan fremgangsmåde kan potentielt bidrage til at gøre arbejdet med elevernes alsidige udvikling til en naturlig del af skolens hverdag og rutiner. Folkeskolereformens indførelse af en udvidet og mere varieret skoledag skaber mulighed for, at skolerne kan opprioritere arbejdet med alsidig udvikling, uden at det nødvendigvis sker på bekostning af skolernes fokus på faglighed³⁷.

Kortlægningen viser, at langt størstedelen af de virkningsfulde indsatser til at fremme elevernes alsidige udvikling er **universelle**. Det betyder, at der er tale om brede indsatser, der omfatter alle elever uanset sociale kompetencer og vanskeligheder, fagligt niveau, socioøkonomisk baggrund og lign. De universelle indsatser er således enten klasse- eller skolebaserede og sigter mod at fremme elevernes alsidige udvikling som led i skolens sociale fællesskab.

En potentiel udfordring ved universelle indsatser kan være, at imødekomme og dermed sikre positive effekter for alle elever. I enkelte af de inkluderede studier undersøges det, hvorvidt indsatsen har forskellige effekter for **forskellige grupper af børn og elever**, men i størstedelen af studierne undersøges gruppespecifikke effekter ikke. Således giver kortlægningen generelt ikke sikker viden om, hvilke indsatser der virker for bestemte målgrupper, og hvilke indsatser der *ikke* virker for bestemte målgrupper. Det vil være relevant at undersøge, om effekten af virkningsfulde indsatser er større for nogle elevgrupper end andre fremadrettet.

Kortlægningen viser i forlængelse heraf, at **målrettede indsatser** kan være virkningsfulde for udvalgte grupper af elever, om end kortlægningen indeholder væsentligt færre studier heraf. De målrettede indsatser omfatter en smallere målgruppe af elever, som i en kortere eller længere periode vurderes at have behov for ekstra støtte og opmærksomhed for at understøtte deres muligheder i almenundervisningen. I den forbindelse er det interessant, at kortlægningen viser, at universelle indsatser i form af strukturerede, manualbaserede undervisningsprogrammer, i vid udstrækning har positive effekter på elevernes sociale kompetencer. Derimod har sådanne indsatser i mindre grad positive effekter på elevernes sociale vanskeligheder. Dette kan tyde på, at universelle indsatser målrettet alle elever ikke er de mest velegnede i forhold til at mindske sociale vanskeligheder, herunder udvalgte elevers problemadfærd. Dette peger i retning af, at det kan være relevant at gennemføre mere målrettede indsatser, såfremt formålet er at mindske sociale vanskeligheder.

Endvidere viser kortlægningen, at de virkningsfulde indsatser til fremme af alsidig udvikling i overvejende grad er udviklet til **ynge børn og elever**. Således ses en overvægt af programmer målrettet førskole og indskolingen samt mellemtrinnet. Billedet forstærkes af, at de mest intensive og omfattende indsatser er målrettet førskolebørn og yngre elever, mens indsatserne målrettet elever på mellemtrinnet er mindre intensive. Endelig viser kortlægningen, at der er meget

³⁷ I den sammenhæng henvises også til Forskningskortlægning om Varieret Læring (Rambøll Management Consulting, 2014).

begrænset forskning i virkningsfulde indsatser målrettet elever i udskolingen. Dette kan skyldes, at der typisk er et øget fokus på faglige kompetencer i udskolingen og en dalende interesse for at styrke elevernes sociale kompetencer.

Kortlægningen viser, at langt hovedparten af de virkningsfulde indsatser gennemføres af elevernes **sædvanlige lærere**. Dermed understreger kortlægningen, at det er muligt at skabe positive effekter på elevernes alsidige udvikling med brug af de identificerede virkningsfulde indsatser for elevernes sædvanlige lærere. Implementering af indsatserne understøttes som hovedregel af et velbeskrevet materiale, herunder lærervejledning, lektionsplan og/eller elevmaterialer. Som supplement til de understøttende materialer indgår der et element af **opkvalificering** af lærerne i de fleste indsatser. Opkvalificeringen kan tage form af et par timers vejledning, workshops over flere dage, adgang til løbende sparring og vejledning eller løbende professionel feedback på implementering. Kortlægningen giver ikke et klart billede af, hvilken betydning opkvalificering har for de virkningsfulde indsatser, idet kun enkelte studier undersøger betydningen heraf. Overordnet viser kortlægningen, at opkvalificering primært har en understøttende funktion i de virkningsfulde indsatser og forventes ikke at skabe direkte effekter på elevernes alsidige udvikling i sig selv.

Få virkningsfulde indsatser (under temaet supplerende tilbud) adskiller sig herfra, idet de består af omfattende og intensiv opkvalificering af medarbejdere – og til dels forældre – som det primære indsatsområde.

4.3 Afrunding

Denne kortlægning bidrager med viden om en række indsatser og metoder, der er virkningsfulde i forhold til at fremme elevens alsidige udvikling og sociale kompetencer. Således understreger kortlægningen, at der – særligt med udgangspunkt i international forskning – er en række mulige og effektfulde veje at gå for at understøtte elevernes alsidige udvikling og sociale kompetencer.

Kortlægningen tydeliggør endvidere, at de virkningsfulde indsatser især består af konkrete undervisningsforløb, som har en direkte effekt på eleverne, og som er forholdsvis tilgængelige at implementere (enten helt eller delvist), fordi de er velbeskrevne og manualbaserede. Dermed bidrager kortlægningen til at åbne for, hvordan danske skoler i praksis kan arbejde med alsidig udvikling og i den forbindelse også skabe øget klarhed over betydningen af et ellers vanskeligt begreb. Samtidig vil det med stor sandsynlighed være sådan, at mange skoler, lærere og øvrigt pædagogisk personale vil kunne genkende flere af de beskrevne indsatser og virkningsfulde mekanismer, idet der vil være fællesnævnerne i forhold til skolernes allerede eksisterende praksis. Også i disse tilfælde er det ambitionen, at kortlægningen kan inspirere og bevidstgøre styrkerne i eksisterende praksis.

Kortlægningens resultater er særligt relevante set i lyset af den første af folkeskolereformens tre målsætninger: At folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Dette mål kan både indfries ved, at skolerne udfordrer eleverne fagligt, og det kan tilsvarende indfries gennem øget fokus på elevernes alsidige udvikling, som giver mulighed for at udfordre eleverne på andre kompetencer end de faglige.

REFERENCELISTE

* = studier med lav evidensvægt. Disse studier indgår ikke i syntesen.

**=sekundære studier, som er behandlet under primære studier i syntesen, idet de behandler dele af den samme overordnede undersøgelse

1. Ashdown, Daniela Maree & Michael E. Bernard (2012): Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-Being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6): 397-405.
2. Askill-Williams, Helen, Katherine L. Dix, Michael J. Lawson & Phillip T. Slee (2013): Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3): 357-381.
3. Barnett, W. S., K. Jung, D. J. Yarosz, J. Thomas, A. Hornbeck, R. Stechuk & S. Burns (2008): Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23: 299-313.
4. Bavarian, N., K. M. Lewis, D. L. DuBois, A. Acock, S. Vuchinich, N. Silverthorn, F. J. Snyder, J. Day, P. Ji & Flay B. R. (2013): Using Social-Emotional and Character Development to Improve Academic Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized Controlled Trial in Low-Income, Urban Schools. *Journal of School Health*, 83: 771-779.
5. Benítez, Juan L., María Fernández, Fernando Justicia, Eduardo Fernández & Ana Justicia (2011): Results of the Aprender a Convivir program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32(1): 3-19.*
6. Bernstein, Lawrence, Catherine Dun Rappaport, Lauren Olsho, Dana Hunt & Marjorie Levin (2009): Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. NCEE 2009-4047: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. , P.O. Box 1398, Jessup, MD 20794-1398.
7. Bierman, Karen L., John D. Coie, Kenneth A. Dodge, Mark T. Greenberg; John E. Lochman, Robert J. McMahon & Ellen Pinderhughes (2010): The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2): 156-168.
8. Brackett, Marc A., Susan E., Rivers, Maria R. Reyes & Peter Salovey (2012): Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2): 218-224.
9. Briesch, Amy M. & Sandra M. Chafouleas (2009): Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2): 106-118.*
10. Brigman, Greg & Chari Campbell (2003): Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behavior. *Professional School Counseling*, 7(2): 91-98.*
11. Bradshaw, Catherine, P., E. Waasdorp Tracy & J. Leaf Philip (2012): Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130(5):1136-1145.
12. Bruner, Jerome (2004): *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag
13. Chalmers-Macdonald, Jennifer H. (2006): The effects of a culture-based social skills program on the prosocial behaviour of elementary school boys and girls. Adler School of Professional Psychology, Ph.D.
14. Chan, Christian S., Jean E. Rhodes, Waylon J. Howard, Sarah R. Lowe, Sarah E. Schwartz & Carla Herrera (2013): Pathways of Influence in School-Based Mentoring: The Mediating Role of Parent and Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 51(1): 129-142.
15. Curtis, Cheryl & Roger Norgate (2007): An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23(1): 33-44.*

16. Danmarks Evalueringsinstitut (2014): Madlejr. Evaluering af et pilotprojekt. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
17. Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Alsiddig udvikling. Undersøgelse af seks skolers arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
18. DeRosier, Melissa E. & Sterett H. Mercer (2007): Improving student social behavior: The effectiveness of a story telling-based character education program. *Journal of Research in Character Education*, 5(2): 131-148.
19. Dewey, Jessica & Janet Bento (2009): Activating Children's Thinking Skills (ACTS): The Effects of an Infusion Approach to Teaching Thinking in Primary Schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2): 329-351.
20. Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B Dymnicki, Rebecca D. Taylor & Kriston B. Schellinger (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
21. Dyssegaard, Camilla Brørup, Michael Søgaard Larsen & Neriman Tiftikci (2013): Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.
22. Eriksson-Sjöo, Tina (2007): Tre år med indsatsen CAP-grupper på Rosengårdsskolan [Elektronisk resurs]. Malmö högskola, Hälsa och samhälle.
23. Fitzpatrick, Carol, Andrea Conlon, Deirdre Cleary, Mike Power, Frances King & Suzanne Guerin (2013): Enhancing the mental health promotion component of a health and personal development programme in Irish schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2): 122-138.
24. Folkeskolelovens § 1, lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009.
25. Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2010). Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2010. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.
26. Frey, Karin S., Susan Bobbitt Nolen, Schoiack Edstrom Van, Leihua & Miriam K. Hirschstein (2005): Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2): 171-200.
27. Garaigordobil, Maite (2008): Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10-11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours. *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*, 31(3): 303-318.
28. Gueldner, Barbara Ann (2008): The effectiveness of a social-emotional learning program with middle school students in a general education setting and the impact of consultation support using performance feedback. University of Oregon, Humanities and Social Sciences.
29. Haynes, Charles C. & Thomas, Oliver S. (2001): "Chapter 13: Character Education" i *Finding Common Ground: A Guide to Religious Liberty in Schools*. Washinton, D.C.: First Amendment Center
30. Humphrey, Neil, Afroditi Kalambouka, Michael Wigelsworth, Ann Lendrum, Clare Lennie & Peter Farrell (2010): New Beginnings: Evaluation of a Short Social-Emotional Intervention for Primary-Aged Children. *Educational Psychology*, 30(5): 513-532.
31. Humphrey, Neil, Afroditi Kalambouka, Michael Wigelsworth, Ann Lendrum (2010): Going for Goals: An Evaluation of a Short, Social-Emotional Intervention for Primary School Children. *School Psychology international*, 31(3): 250-270.**
32. Iovannone, Rose, Paul E. Greenbaum, Wei Wang, Don Kincaid, Glen Dunlap & Phil Strain (2009): Randomized Controlled Trial of the Prevent-Teach-Reinforce (PTR) Tertiary Intervention for Students with Problem Behaviors: Preliminary Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4): 213-225.
33. Jensen, Bente; Holm, Anders; Allerup, Peter & Kragh, Anna (2009): Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner: HPA-projektet. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

34. Jensen, Bente, Ulrik Brandi & Anna Kragh (2009): *Effekter af "Familiepladser og basispladser": udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
https://pure.au.dk/ws/files/472/Rapport_fra_DPU_-_22.10.09.pdf. Nr. 33.
35. Kafki, Wolfgang (2001): *Dannelsessteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim
36. Lewis, Kendra M. (2013): Evaluation of a social-emotional and character development program: Methods and outcomes. Oregon State University, The Sciences and Engineering.**
37. Lovforslag nr. L51, Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love, af 31. oktober 2013.
38. Lynch, Sharon, Joel Kuipers, Curtis Pyke & Michael Szesze (2005): Examining the Effects of a Highly Rated Science Curriculum Unit on Diverse Students: Results from a Planning Grant. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(8): 912-946.
39. Maker, June C., Sonmi Jo & Omar M. Muammar (2008): Development of Creativity: The Influence of Varying Levels of Implementation of the DISCOVER Curriculum Model, a Non-Traditional Pedagogical Approach. *Learning and Individual Differences*, 18(4): 402-417.*
40. Mariani, Melissa A. (2012): The effect of student participation in student success skills on pro-social and bullying behavior. Florida Atlantic University, Humanities and Social Sciences, Ph.D.*
41. Metsäpelto, Riitta-Leena, Lea Pulkkinen & Asko Tolvanen (2010): A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3): 381-398.
42. Moreira, Paulo, Lorena Crusellas, Isabel Sá, Paulo Gomes & Carla Matias (2010): Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3): 309-317.*
43. Mygind, Erik (2005): Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. Museum Tusulanum.
44. Niles, Michael D., Arthur J. Reynolds & Dominique Roe-Sepowitz (2008): Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research*, 50(1): 55-73.
45. Nix, R. L., K. L. Bierman, C. E. Domitrovich & S. Gill (2013): Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24: 1000-1019.
46. Nordahl, Thomas, Ann Margaret Aasen, Anne-Karin Sunnevåg & Lars Qvortrup (2012): Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011. Dafolo.*
47. Perez, Trista A. (2013): Evaluating the efficacy of computer social skills game in improving the social-emotional development of head start children. University of Alabama, Birmingham, The Sciences and Engineering, Ph.D.
48. Perez-Escoda, N., G. Filella, A. Alegre & R. Bisquerra (2012): Developing the Emotional Competence of Teachers and Pupils in School Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3): 1183-1208.
49. Petermann, Franz & Heike Natzke (2008): Preliminary Results of a Comprehensive Approach to Prevent Antisocial Behaviour in Preschool and Primary School Pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5): 606-626.
50. Pickens, Jeffrey (2009): Socio-Emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4): 261-278.
51. Prince, Kort C., Edward A. Ho & Sharon B. Hansen (2010). Effects of a School Based Program to Improve Adaptive School Behavior and Social Competencies among Elementary School Youth: The Living Skills Program. *Journal of Research in Character Education*, 8(2): 39-59.
52. Qvortrup, Lars (2013). *Inklusion - en definition*. LSP - Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, AAU og UCN

53. Raimundo, Raquel, Alexandra Marques-Pinto & Maria Luísa Lima (2013): The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2): 165-180.
54. Ramaswamy, Vidya & Christi Bergin (2009): Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4): 527-538.*
55. Rambøll Management Consulting & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2014): Forskningskortlægning om trivsel og undervisningsmiljø. Undervisningsministeriet.
56. Ritblatt, Shulamit, Sascha Longstreth, Audrey Hokoda, Bobbi-Nicole Cannon & Joanna Weston (2013): Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3): 257-266.
57. Rodriguez, Orlando (2013). Efficacy of school-based mental health program on prosocial behavior and aggression among Mexican American children. Walden University, The Sciences and Engineering, Ph.D.
58. Ruby, Allen & Emily Doolittle (2010): Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children. Report from the Social and Character Development Research Program. NCER 2011-2001. National Center for Education Research. , P.O. Box 1398, Jessup, MD 20794.
<http://search.proquest.com/docview/762467334?accountid=14468>
59. Schonert-Reichl, Kimberly A., Veronica Smith, Anat Zaidman-Zait & Clyde Hertzman (2012): Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1): 1-21.
60. Schwartz, Sarah E., E. Rhodes Jean, S. Chan Christian & Herrera Carla (2011): The Impact of School-Based Mentoring on Youths with Different Relational Profiles. *Developmental Psychology*, 47(2): 450-462.
61. Sheridan, Beth A. (2006): Promoting prosocial behavior in children: Analysis of a skill-based prevention program in elementary school children. Saybrook Graduate School and Research Center 191, Humanities and Social Sciences, Ph.D.*
62. Sheridan, Susan M., James A. Bovaird, Todd A. Glover, Andrew S. Garbacz, Amanda Witte & Kyongboon Kwon (2012): A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41(1): 23-46.
63. Sklad, Marcin, Rene Diekstra; Ritter De, Monique, Jehonathan Ben & Carolien Gravesteyn (2012): Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9): 892-909.
64. Snyder, Frank J., Alan C. Acock, Samuel Vuchinich, Michael W. Beets, Isaac J. Washburn & Brian R. Flay (2013): Preventing negative behaviors among elementary-school students through enhancing students' social-emotional and character development. *American Journal of Health Promotion*, 28(1): 50-58.
65. Stefan, C. A. & M. Miclea (2012): Classroom Effects of a Hybrid Universal and Indicated Prevention Program for Preschool Children: A Comparative Analysis Based on Social and Emotional Competence Screening. *Early Education and Development*, 23: 393-426.
66. Stern, Marc J., Robert B. Powell & Nicole M. Ardoin (2011): Evaluating a Constructivist and Culturally Responsive Approach to Environmental Education for Diverse Audiences. *Journal of Environmental Education*, 42(2): 109-122.
67. Stoeger, Heidrun & Albert Ziegler (2010). Do Pupils with Differing Cognitive Abilities Benefit Similarly from a Self-Regulated Learning Training Program? *Gifted Education International*, 26(1): 110-123.
68. Stoeger, Heidrun & Albert Ziegler (2008): Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3: 207-230.**

69. Strain, Phillip S. & Edward H. Bovey (2011): Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3): 133-154.
70. Street, H., D. Hoppe, D. Kingsbury D & T. Ma (2004): The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4: 97-109.*
71. Strømgren, Børge (2013): Kartlegging av systemintervensjoner i skole: Effekt på klassemiljø og prososial atferd. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 40(1): 47-59.
72. Tolmie, Andrew, Keith J. Topping, Donald F. M. Christie, Caroline Donaldson, Christine J. Howe, Emma Jessiman, Kay Livingston & Allen Thurston (2010): Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3): 177-191.
73. Tran, Oanh Thi Kim (2008): Promoting social and emotional learning in schools: An investigation of massed versus distributed practice schedules and social validity of the strong kids curriculum in late elementary aged students. University of Oregon, College of Education and the Graduate School, Ph.D.
74. Undervisningsministeriet (2010). Fælles Mål 2009. Elevernes alsidige udvikling. Faghæfte 47. København: Undervisningsministeriet.
75. Washburn, Isaac J. (2011): Evaluation of a social-emotional and character development program. Oregon State University, Ph.D.
76. Webster-Stratton, Carolyn, Jamila M. Reid & Mike Stoolmiller (2008): Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5): 471-488.
77. Whear, R., J. Thompson-Coon, K. Boddy, T. Ford, D. Racey & K. Stein (2013): The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review. *British Educational Research Journal*, 39: 383-420.
78. White, Robert (2012): A Sociocultural Investigation of the Efficacy of Outdoor Education to Improve Learner Engagement. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(1): 13-23.*
79. Wilde, Matthias, Jona Samuel Hußmann, Simone Lorenzen, Annika Meyer & Christoph Randler (2012): Lessons with living harvest mice: an empirical study of their effects on intrinsic motivation and knowledge acquisition. *International Journal of Science Education*, 34(18): 2797-2810.
80. <http://search.proquest.com/docview/61858516?accountid=14468>
81. What Works Clearing House (2006): *An Ethics Curriculum for Children. What Works Clearinghouse Intervention Report*. P.O. Box 2393, Princeton, NJ 08543-2393.
<http://search.proquest.com/docview/757173499?accountid=14468>
82. What Works Clearinghouse (2006): *Caring School Community[TM] (Formerly, the Child Development Project). What Works Clearinghouse Intervention Report*. 2277 Research Boulevard, MS 6M, Rockville, MD 20850.
<http://search.proquest.com/docview/62105247?accountid=14468>
83. What Works Clearinghouse (2006): *Connect with Kids. What Works Clearinghouse Intervention Report*. 2277 Research Boulevard, MS 6M, Rockville, MD 20850.
<http://search.proquest.com/docview/62105774?accountid=14468>
84. What Works Clearinghouse (2011): *Coping Power. What Works Clearinghouse Intervention Report*. P.O. Box 2393, Princeton, NJ 08543-2393.
<http://search.proquest.com/docview/964169953?accountid=14468>
85. What Works Clearinghouse (2006): *Lessons in Character. What Works Clearinghouse Intervention Report*. 2277 Research Boulevard, MS 6M, Rockville, MD 20850.
<http://search.proquest.com/docview/62105232?accountid=14468>
86. What Works Clearinghouse (2009): *WWC Quick Review of the Article "Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program".***
87. What Works Clearinghouse (2006): *Too Good for Violence. What Works Clearinghouse Intervention Report*. 2277 Research Boulevard, MS 6M, Rockville, MD 20850.
<http://search.proquest.com/docview/62104694?accountid=14468>

88. What Works Clearinghouse (2006): *Voices Literature and Character Education Program. What Works Clearinghouse Intervention Report*. 2277 Research Boulevard, MS 6M, Rockville, MD 20850. <http://search.proquest.com/docview/62105067?accountid=14468>
89. Xiaoying, Wu (2009): *Improving Children's Engagement and Learning through Free-Flowing Discussions: Impact of Collaborative Reasoning Discussion*. University of Illinois, Ph.D.
90. Yungbluth, Stephen C. (2008): *Evaluation of the 2006-2007 Students' Creative Response to Conflict Program*. Northern Kentucky University, Department of Communication 389 Applied Science and Technology. Highland Heights, KY 41099.*