

Til  
**Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Rapport, endelig**  
**(ISBN 978-87-7684-809-5)**  
**(ISSN 19045255)**

Dato  
**August 2014**

2. udgave  
Clearinghouse-forskningsserien  
2014 nummer 26

# FORSKNINGSKORTLÆGNING **ALSIDIG UDVIKLING OG SOCIALE KOMPETENCER**





## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>Indledning</b>	<b>1</b>
1.1	Baggrund	1
1.2	Formål, reviewspørgsmål og begreber	2
1.3	Læsevejledning	3
<b>2.</b>	<b>Tilgang og metode</b>	<b>4</b>
2.1	Den overordnede tilgang	4
2.1.1	Den systematiske forskningskortlægning	4
2.1.2	Den konfiguratorive, 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 alsiddig udvikling og sociale kompetencer	13
<b>3.</b>	<b>Tematisk syntese</b>	<b>15</b>
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	43
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
<b>4.</b>	<b>Opsamling og perspektivering</b>	<b>69</b>
4.1	Virkningsfulde indsatser til at fremme alsiddig udvikling og sociale kompetencer	69
4.2	Perspektivering af kortlægningens resultater	70
4.3	Afrunding	72
	<b>Referenceliste</b>	<b>73</b>



## 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.<sup>1</sup> I regeringens lovforslag til ændring af Folkeskoleloven (L51)<sup>2</sup> 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-

<sup>1</sup> Folkeskolelovens § 1, lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009.

<sup>2</sup> 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 alsiddig 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 spørgsmål<sup>3</sup>:

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

Da der med alsiddig 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 alsiddig udvikling og sociale kompetencer.

I denne kortlægning forstås **alsiddig udvikling** som noget, der kommer til udtryk gennem elevernes kreativitet, initiativ, motivation, selvstændighed, nysgerrighed, engagement, ansvarlighed, vedholdenhed, selvbevidsthed, deltagelse, empati og følelser. Derudover omfatter alsiddig 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.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Reviewspørgsmålet følger af Undervisningsministeriets udbudsmateriale.

<sup>4</sup> En række relaterede temaer indgår *ikke* i kortlægningens forståelse af alsiddig udvikling. Det gælder fysisk helbred/velvære, patologisk adfærd, vold, kriminalitet, misbrug og eftersidninger. Afgrænsningen af alsiddig 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 alsiddig 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 givende i sociale relationer (Bruner, 2004).

I denne kortlægning adskilles alsidig udvikling fra begreberne trivsel og undervisningsmiljø<sup>5</sup>, 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.

---

<sup>5</sup> 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 undersøgelser<sup>6</sup> 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 viden<sup>7</sup>.

Kortlægningen er baseret på en **konfigurativ syntesetilgang**. En konfiguratív 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 kontekster<sup>8</sup>. 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.

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

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

<sup>8</sup> 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.

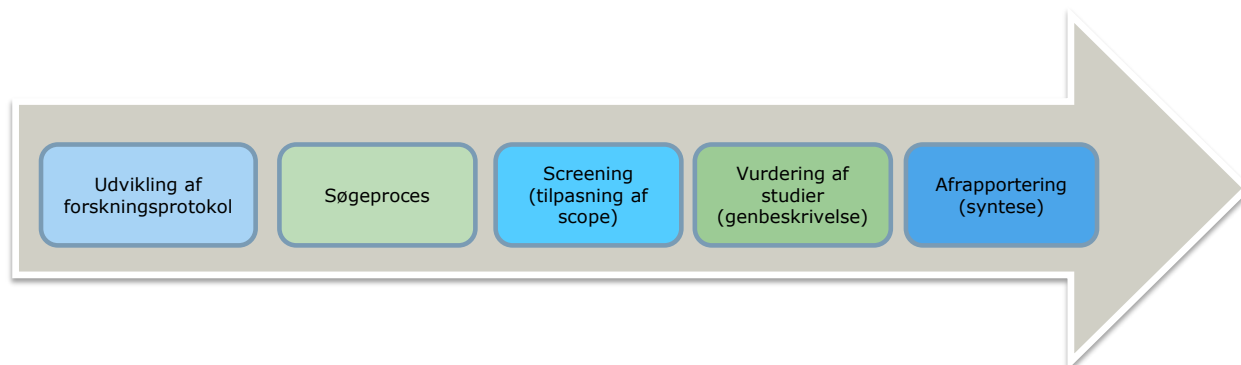


## 2.2 Kortlægningens design og gennemførelse

Den systematiske forskningskortlægning er gennemført med afsæt i gængs praksis hos Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Softwaren **EPPI-Reviewer4**<sup>9</sup> 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**



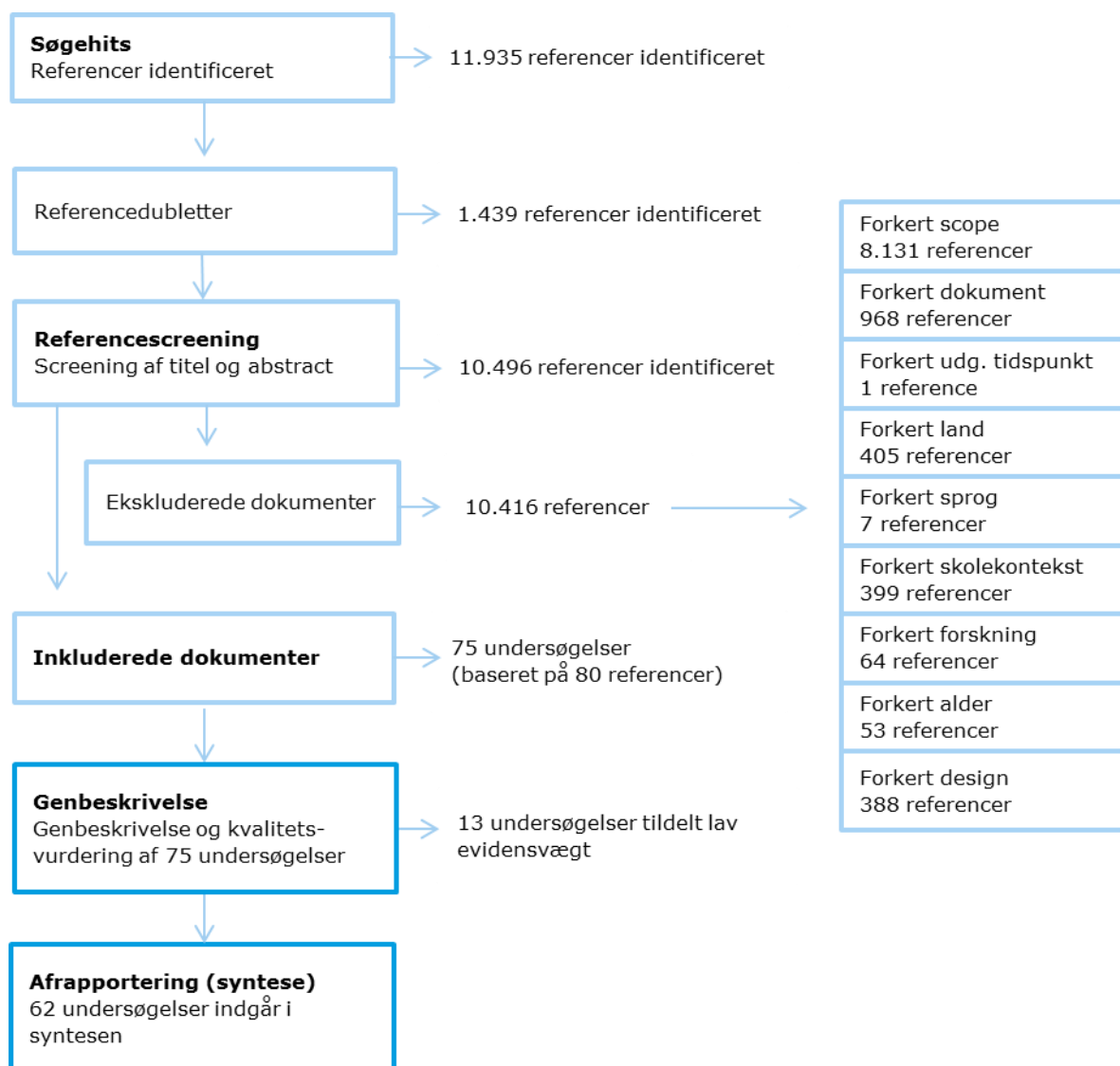
Som det fremgår af figuren, blev kortlægningsprocessen indledt med **udviklingen af en forskningsprotokol** med tilhørende reviewspørgsmål. I forbindelse hermed blev der foretaget en række begrebsmæssige afgrænsninger, som udmøntede sig i en fastlæggelse af definitioner af centrale begreber (jf. afsnit 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.

<sup>9</sup> 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 10.496<sup>10</sup>.

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). Rescoping 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-

<sup>10</sup> 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 ekskluderet<sup>11</sup>. 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:

<sup>11</sup> 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)
<b>Design</b>	Randomiseret, kontrolleret forsøg	Kvasi-eksperiment	Kvasi-eksperiment
<b>Stikprøve</b>	12.344 elever fordelt på 37 skoler Indsats: 16 skoler Kontrol: 21 skoler	1.975 elever	287 elever
<b>Evidensvægt</b>	Høj	Medium	Lav
<b>Begrundelse*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stor gennemsigthed om anvendte metoder og resultater</li> <li>• Stor stikprøvestørrelse med matching af indsats-skoler med kontrolskoler</li> <li>• Blindet fidelitetsvurdering foretaget af trænedede observatører</li> <li>• Stræk analysemetode i form af longitudinel hierarkisk, lineær modellering med relevante kontrolvariable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stor stikprøve, dog uden reel tilfældig tildeling, da der kun indgår fire skoler i undersøgelsen</li> <li>• Der foretages en frafalds-analyse og anvendes regressionsanalyse til at belyse indsatsens effekt</li> <li>• 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</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fravær af tilfældig tildeling til indsats- og kontrolgruppe og fravær af test for forskelle mellem grupperne på relevante karakteristika</li> <li>• Signifikant forskellige resultater mellem indsats- og kontrolgruppe i førtest</li> <li>• Svag analysemetode i form af simpel variansanalyse med fravær af kontrol</li> <li>• Mulig social desirability bias i det anvendte lærer-udfyldte måleredskab</li> </ul>

\* 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
<b>Evidensvægt E: Samlet evidensvægt</b>	<b>39</b>	<b>23</b>	<b>13</b>

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
<b>Nordisk forskning total</b>	<b>9</b>
USA	43
England	5
Canada	3
Australien	3
Spanien	3
Tyskland	2
Portugal	2
Holland	1
Irland	1
Skotland	1
Rumænien	1
Luxemburg	1
<b>International forskning total</b>	<b>66</b>

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 studiernes forskningsdesigns**

<p><b>Systematisk review</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT)</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Kvasi-eksperiment</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Tværsnitsstudie</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Longitudinelt studie</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Casestudie</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Etnografiske studier</b></p> <p>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.</p>
<p><b>Følgforskning</b></p> <p>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.</p>

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**

Undersøgelsernes fokus	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 alsiddig udvikling og sociale kompetencer

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

forhold til at kunne tilskrive effekt til en given indsats<sup>12</sup>. 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.

---

<sup>12</sup> 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 målgruppe<sup>13</sup>. 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 målgruppe<sup>14</sup>. 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.<sup>15</sup>
- 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 indskoling. 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 udskoling** 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.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> 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 normaltilbud 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 normaltilbuddet, 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 normaltilbuddet. Der kan drages en skillelinje mellem supplerende tilbud, som integreres i normaltilbuddet, og supplerende tilbud, som eleverne deltager i sideløbende med normaltilbuddet.
- 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 alsiddige 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.

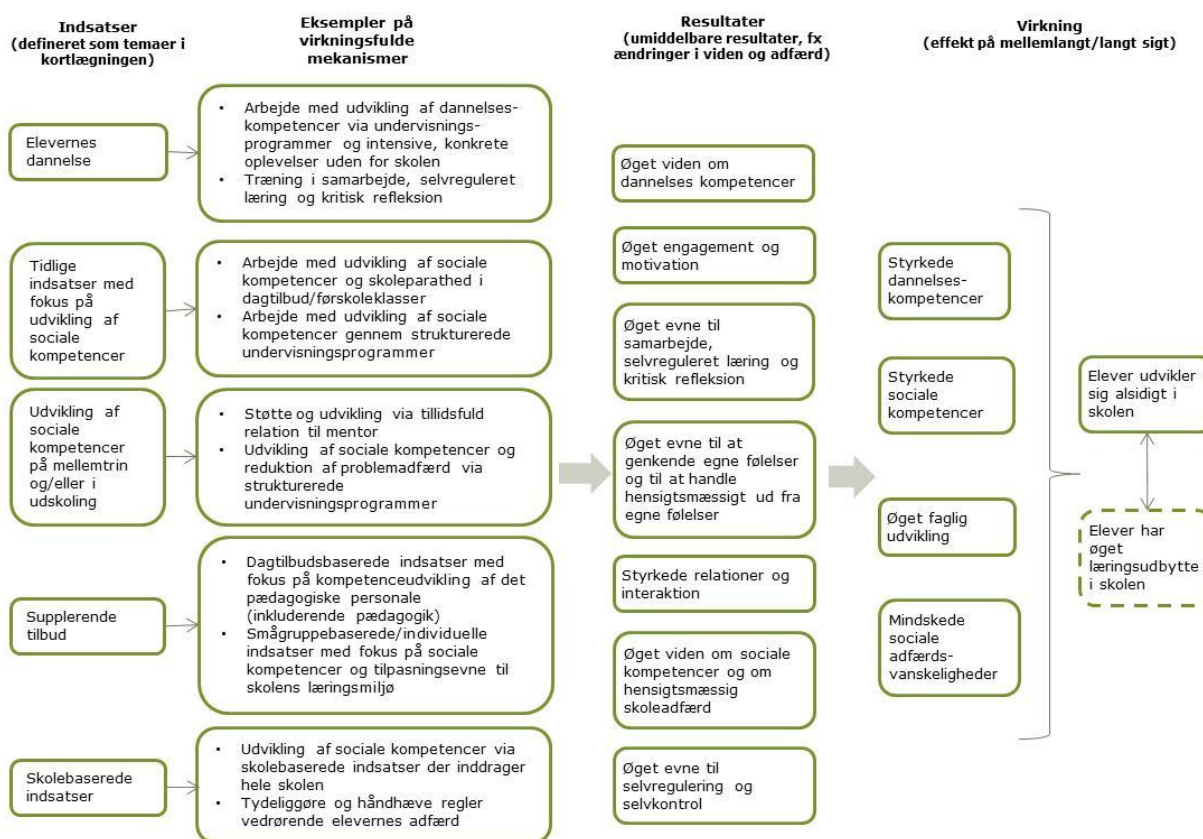
**Skolebaseret** versus **klassebaseret indsats**: Skolebaserede indsatser sigter mod at skabe en forandring hos eleverne gennem udvikling af skolens kultur, miljø og organisering. Dette kan fx udmønte sig i formulering af forventninger til ønsket skoleadfærd. Typisk vil det overordnede ansvar ligge 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 kortlægningen<sup>16</sup>

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 at 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.

<sup>16</sup> 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	Effektmål	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> ) <sup>17</sup>	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

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



Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsernes omfang	Fagpersoner	Effektmål	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 stærkt<sup>18</sup>.

### 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).

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.

<sup>18</sup> Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.2.

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 lejrophold 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 bygge en hule, optegne en boldbane, beregne rumfanget af træstammer m.m. (Mygind, 2005)<sup>19</sup>. Den

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

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 kulturdiversitet.

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 skolen<sup>20</sup>. Der findes også positive effekter i størstedelen af studierne vedrørende undervisningsforløb på skolen, om end resultaterne er mere blandede i denne kategori<sup>21</sup>. For disse studier er det gældende, at der findes flest positive effekter på elevernes dannelseskompetencer og i mindre grad på deres faglige læring og sociale og emotionelle vanskeligheder.

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

<sup>21</sup> 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.

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
<b>Undervisningsforløb på skolen</b>	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 (tosprogede 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
Xiaoying, 2009	Mellemtrin (4. klasse)	Dannelseskompetencer (interesse for at læse og for at deltage i diskussioner, evne til reflekteret skrivning)	Faglig udvikling (læsefærdigheder)	Medium	

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Konkrete oplevelser og undervisning uden for skolen</b>	Danmarks Evalueringsinstitut, 2014	Mellemtrin (4.-7. klasse)	Dannelseskompetencer (styrket alsidig 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 indsatserne. 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 indsatserne (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 indsatserne 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 således 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 indskolingen<sup>22</sup>. 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.

---

<sup>22</sup> 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 familier 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 =	Randomiseret, kontrolleret forsøg

Studie	Land	Indsats	Målgruppe	Indsatsens omfang	Fagpersoner	Effekt mål	Antal deltagere	Design
							615	
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 trykt 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 koordinatører	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	Effektmål	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 forsknings-personale	Sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og adfærdsproblemer	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 USA<sup>23</sup>, 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 solidt<sup>24</sup>.

### 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-Sjö, 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).

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

<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup>

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 læringsøjemed. 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 indsats. 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-

<sup>25</sup> 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 adfærd<sup>26</sup> (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 rollespiløvelser 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 tale<sup>27</sup> 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.

---

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> 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-Sjöo, 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 problemløsningsadfærd. 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 Integrerede 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 dannelseskompeterer 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, dannelseskompeterer og faglig udvikling. Dette skyldes, at tidlige indsatseres effekter på vanskeligheder, dannelseskompeterer og faglig udvikling undersøges i færre studier.

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

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

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Indsatser i dagtilbud/ førskoleprogrammer med og uden forældreinddragelse</b>	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) Dannelseskompeterer (læringsengagement) Faglig udvikling (læsefærdigheder)	-	Høj

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	Perez (2013)	Førskole (3-5-årige børn)	Sociale og emotionelle kompetencer (ansigtgenkendelse)***	Sociale og emotionelle kompetencer (følelsesgenkendelse)***	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) (lærerbaseret) 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
<b>Strukturerede indsatser i indskoling og på mellemtrinnet</b>	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) (drengene)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (forstyrrende og udadreagerende adfærd) (piger)	Høj
	Chalmers-MacDonald (2005)	Indskoling (1.-3. klasse)	Dannelseskompetencer (samarbejde, assertiv adfærd og kommunikation) (drengene) Sociale og emotionelle kompetencer (selvkontrol) (drengene)	Dannelseskompetencer (samarbejde, assertiv adfærd og kommunikation, selvkontrol) (piger)	Medium

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	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>Drenge har større udbytte af indsatsen end piger, hvad angår selvkontrol, sociale problemer og aggressiv adfærd</i>	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende og udadreagerende adfærd)	Høj
	Rodriguez (2013)	Indskoling og mellemtrin (3.-4. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (aggression)	Medium
<b>Indsatser med fokus på klasseledelse</b>	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
<b>Ikke-skemalagte aktiviteter</b>	Metsäpelto et al. (2010)	Indskoling (1. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (indadreagerende adfærd)	Sociale og emotionelle kompetencer (prosocial adfærd) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd)	Høj

\* Er ikke målt for etsprogede elever.

\*\* Indsatsen har større effekt for drenge end for piger og større effekt for børn med socioøkonomisk ressourcetsvaghed 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 dannelseskompetencer 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)<sup>28</sup>.

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

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

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 piger<sup>29</sup>. 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 stopplys-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 adfærd<sup>30</sup>. Undervisningsprogrammet *You can Do It!* (YCDI) har en positiv effekt på problemadfærd for elever på 1. klassetrin, men ikke for elever på 0. klassetrin. 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 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).

<sup>29</sup> 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.

<sup>30</sup> 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.

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 indskolingen 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 mellemtrinet og i udskolingen

En række af de i syntesen inkluderede studier kan grupperes under det overordnede tema **udvikling af sociale kompetencer på mellemtrinet og i udskolingen**. 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 udskoling 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 udskoling.

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 udskoling således siges at være relativt stærkt<sup>31</sup>.

### 3.3.2 Indsatser, metoder og redskaber

De ni studier vedrørende udviklingen af sociale kompetencer på mellemtrinnet og i udskoling 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, hvor eleverne følger en fastlagt undervisningsplan med forskellige temaer og forløb. Undervis-

<sup>31</sup> Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.6.

ningsprogrammernes 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.

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

Indsatsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Mentorprogrammer</b>	Bernstein et al. (2009)	Mellemtrin og udskoling (4.-8. klasse)	Dannelseskompetencer (drengenes 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 (tilpasningsevner) 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
	Guedner (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) (klassekammeraternes besvarelser)	Høj

Indsatsernes 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 (problemløsningsadfærd)	-	Høj
	What Works Clearinghouse (2011)	Mellemtrin (4.-5. klasse)	Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadrettede 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, højriskoadfærd. Dog findes der positive effekter for visse subgrupperinger på visse underdimensioner af faglighed og engagement (drenge orientering mod fremtiden, pigers syn på deres faglige gennemslagskraft og følelse af tilhørsforhold til skolen) samt højriskoadfærd (fraværsrate for elever under 12 år). Endvidere findes der en negativ effekt på drenge prosociale adfærd.

\*\* Studiet finder en positiv effekt af kvaliteten af elevens 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 problemløsningsadfærd (for problemløsningsadfærd 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 to studier peger på positive effekter på dannelseskompetencer 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 elevens 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 normaltilbud 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. Fæl-

les 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 normaltilbuddet, 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 normaltilbuddet.

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 normaltilluddet, 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 lærere<sup>32</sup>. 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 indsatsers 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 normalundervisningen. I stedet modtager eleven supplerende støtte sideløbende med sin deltagelse i normalundervisningen. 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

<sup>32</sup> 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**<sup>33</sup>. 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 normalundervisningen, 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 delta-

<sup>33</sup> 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.

gelse i normaltilluddet 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 samarbejder<sup>34</sup>. 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 indsatsstyper, 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
<b>Dagtilbuds og klassebaserede indsatser</b>	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
<b>Smågruppebaserede eller individuelle indsatser</b>	Iovannone et al. (2009)	Grundskole (8. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)	-	Høj

<sup>34</sup> Se [www.inklusionsudvikling.dk](http://www.inklusionsudvikling.dk).

	Prince et al. (2010)	Grundskole (2.-5. klasse)	Sociale og emotionelle kompetencer (sociale kompetencer, social interaktion, tilpasningsevne) Sociale og emotionelle vanskeligheder (problemadfærd)	-	Høj
	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
<b>Skolerettede og elevrettede inklusionstiltag</b>	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 normaltilbuddet.

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 koncentreret 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 normalundervisningen, 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 normaltillbudet, 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 indsats 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 indsats 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.



Tabel 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>heART</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 stærkt<sup>35</sup>.

### 3.5.2 Indsatser, metoder og redskaber

Studierne vedrørende skolebaserede indsatser kan grupperes i to forskellige kategorier:

- **Skolebaserede programmer med fokus på sociale kompetencer** (Askell-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; Askell-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 (Askell-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)<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Studiernes evidensvægt fremgår af tabel 3.10.

<sup>36</sup> 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 prosocial 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, dannelseskompeter, 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>Læreresvarelses:</i> Dannelseskompeter (motivation) <i>Elevbesvarelses:</i> Dannelseskompeter (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>Læreresvarelses:</i> Dannelseskompeter (ansvarlighed, altruisme) Sociale og emotionelle kompetencer (generelle) Sociale og emotionelle vanskeligheder (udadreagerende adfærd), Faglig udvikling <i>Elevbesvarelses:</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
<b>Skolebaserede programmer med fokus på klare forventninger</b>	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>Læreresbæsvarelser:</i> Sociale og emotionelle kompetencer (proso-	<i>Læreresbæsvarelser:</i> Sociale og emotionelle kompetencer (prosoci-	Høj

Indsætsernes fokus	Studie	Kontekst	Positiv effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
		(1.-10. klasse)	ciale kompetencer i undskoling) Faglige problemer i indskoling og på mel- lemtrin <i>Elevbesvarelser:</i> Sociale og emotionelle kompetencer (samar- bejde og selvkontrol i 8. klasse, selvkontrol i 5. klasse) ***	ale kompetencer i indskoling og på mel- lemtrin) Sociale og emotionelle vanskeligheder (social- le problemer i indsko- ling og på mellemtrin, sociale problemer i undskoling) Faglige problemer i undskoling <i>Elevbesvarelser:</i> Dan- nelseskompetencer (lytte i 5. og 8. klasse, samarbejde i 5. klas- se)	

\* 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 *heART* 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 (Askill-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 *heART*. 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 skolerens 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 normaltilbuddet. 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 normaltilbuddet. 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 normalundervisningen, 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 undervisningsprogrammerne 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 faglighed<sup>37</sup>.

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 normalundervisningen. 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 begrænset forskning i virkningsfulde indsatser målrettet elever i udskolingen. Dette kan skyldes,

---

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

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 fællesnævner 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). Alsidig 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](https://pure.au.dk/ws/files/472/Rapport_fra_DPU_-_22.10.09.pdf). Nr. 33.
35. Kafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori 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 klasse miljø 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[™] (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.\*

Til  
**Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Bilag**

Dato  
**Maj 2014**

# **BILAG 1**

## **ABSTRACTS AF STUDIER INKLUDE- RET I SYNTESSEN – ALSIDIG UDVIK- LING OG SOCIALE KOMPETENCER**

# BILAG 1

## ABSTRACTS AF STUDIER INKLUDERET I SYNTESSEN – ALSIDIG UDVIKLING OG SOCIALE KOMPETENCER

### INDHOLD

1. Ashdown, Daniela Maree & Michael E. Bernard: *Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?* 1
2. Askill-Williams, Helen; Katherine L. Dix, Michael J. Lawson, & Phillip Slee: *Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies* 3
3. Barnett, Steven W.; Kwanghee Jung, Donald J. Yarosz, Jessica Thomas, Amy Hornbeck, Robert Stechuk & Susan Burns: *Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial* 5
4. Bavarian, Niloofar; Kendra M. Lewis, David L. DuBois, Alan Acock, Samuel Vuchinich, Naida Silverthorn, Frank J. Snyder, Joseph Day, Peter Ji & Brian R. Flay: *Using Social-Emotional and Character Development to Improve Academic Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized Controlled Trial in Low-Income, Urban Schools* 7
5. Bernstein, Lawrence; Catherine Dun Rappaport, Lauren Olsho, Dana Hunt & Marjorie Levin: *Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report* 9
6. Bierman, Karen L.; John D. Coie, Kenneth A. Dodge, Mark T. Greenberg, John E. Lochman, Robert J. McMahon & Ellen Pinderhughes: *The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics* 11
7. Brackett, Marc A., Susan E. Rivers, Maria R. Reyes & Peter Salovey: *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum* 14
8. Bradshaw, Catherine P.; Tracy E. Waasdorp & Philip J. Leaf: *Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems* 16
9. Chalmers-MacDonald, Jennifer H.: *The effects of a culture-based social skills program on the prosocial behaviour of elementary school boys and girls* 18

10. Chan, Christian S.; Jean E. Rhodes, Waylon J. Howard, Sarah R. Lowe, Sarah E. Schwartz & Carla Herrera: *Pathways of Influence in School-Based Mentoring: The Mediating Role of Parent and Teacher Relationships* 20
11. Danmarks Evalueringsinstitut: *Madlejr. Evaluering af et Pilotprojekt* 22
12. DeRosier, Melissa E. & Sterett H. Mercer: *Improving student social behavior: The effectiveness of a story telling-based character education program* 24
13. Dewey, Jessica & Janet Bento: *Activating Children's Thinking Skills (ACTS): The Effects of an Infusion Approach to Teaching Thinking in Primary Schools* 26
14. Durlak, Joseph A.; Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor & Kriston B. Schellinger: *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions* 28
15. Dyssegaard, Camilla Brørup; Michael Søgaard Larsen & Neriman Tiftikci. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review* 30
16. Eriksson-Sjöo, Tina: *Tre år med indsatsen CAP-grupper på Rosengårdsskolan* 32
17. Fitzpatrick, Carol; Andrea Conlon, Deidre Cleary, Mike Power, Frances King & Suzanne Guerin: *Enhancing the mental health promotion component of a health and personal development programme in Irish schools* 34
18. Frey, Karin S.; Susan Bobbitt Nolen, Leihua Van Schoiack Edstrom, & Miriam K. Hirschstein: *Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior* 36
19. Garaigordobil, Maite: *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* 38
20. Gueldner, Barbara Ann: *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* 40
21. Humphrey Neil; Afroditi Kalambouka, Michael Wigelsworth, Ann Lendrum, Clare Lennie & Peter Farrell: *New Beginnings: Evaluation of a Short Social-Emotional Intervention for Primary-Aged Children* 42
22. Iovannone, Rose; Paul E. Greenbaum, Wei Wang & Don Kincaid: *Randomized Controlled Trial of the Prevent-Teach-Reinforce (PTR) Tertiary Intervention for Students with Problem Behaviors: Preliminary Outcomes* 44

23. Jensen, Bente; Anders Holm, Peter Allerup & Anna Kragh: *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner: HPA-projektet* 46
24. Jensen, Bente; Ulrik Brandt & Anna Kragh: *Effekter af "Familiepladser og basispladser": udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009* 48
25. Lynch, Sharon; Joel Kuipers, Curtis Pyke & Michael Szesze: *Examining the Effects of a Highly Rated Science Curriculum Unit on Diverse Students: Results from a Planning Grant* 51
26. Metsäpelto, Riitta-Leena; Lea Pulkkinen & Asko Tolvanen: *A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children* 53
27. Mygind, Erik: *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* 55
28. Niles, Michael D.; Arthur J. Reynolds & Dominique Roe-Sepowitz: *Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study* 57
29. Nix, Robert L.; Karen L. Bierman, Celene E. Domitrovich & Sukhdeep Gill: *Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI* 59
30. Perez, Trista A.: *Evaluating the efficacy of computer social skills game in improving the social-emotional development of head start children* 61
31. Perez-Escoda N.; G. Filella, A. Alegre & R. Bisquerra: *Developing the Emotional Competence of Teachers and Pupils in School Contexts* 63
32. Petermann, Franz & Heike Natzke: *Preliminary Results of a Comprehensive Approach to Prevent Antisocial Behaviour in Preschool and Primary School Pupils in Luxembourg* 65
33. Pickens, Jeffrey: *Socio-Emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers* 67
34. Prince, Kort C.; Edward A. Ho & Sharon B. Hansen: *Effects of a School Based Program to Improve Adaptive School Behavior and Social Competencies among Elementary School Youth: The Living Skills Program* 69
35. Raimundo, Raquel; Alexandra Marques-Pinto & Maria Luísa Lima: *The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics* 71
36. Ritblatt, Shulamit; Sascha Longstreth, Audrey Hokoda, Bobbi-Nicole Cannon & Joanna Weston: *Can music enhance school-readiness socioemotional skills?* 72

37. Rodriguez, Orlando: *Efficacy of school-based mental health program on prosocial behavior and aggression among Mexican American children* 74
38. Ruby, Allen & Emily Doolittle: *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* 76
39. Schonert-Reichl, Kimberly A.; Veronica Smith, Anat Zaidman-Zait & Clyde Hertzman,: *Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children* 78
40. Schwartz, Sarah; Jean Rhodes, Christian Chan & Carla Herrera: *Impact of School-Based Mentoring on Youths with Different Relational Profiles* 80
41. Sheridan, Susan M.; James A. Bovaird, Todd A. Glover, Andrew S. Garbacz, Amanda Witte & Kwon, Kyongboon: *A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship* 81
42. Sklad, Marcin; Rene Diekstra, Monique De Ritter, Ben Jehonathan & Carolien Gravesteyn: *Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?* 83
43. Snyder, Frank J.; Alan C. Acock, Samuel Vuchinich, Michael W. Beets, Isaac J. Washburn & Brian R. Flay: *Preventing negative behaviors among elementary-school students through enhancing students' social-emotional and character development* 85
44. Stefan, Catrinel Alice & Miclea, Mircea: *Classroom Effects of a Hybrid Universal and Indicated Prevention Program for Preschool Children: A Comparative Analysis Based on Social and Emotional Competence Screening* 87
45. Stern, Marc J.; Robert B. Powell & Nicole M. Ardoin: *Evaluating a Constructivist and Culturally Responsive Approach to Environmental Education for Diverse Audiences* 90
46. Stoeger, Heidrun & Albert Ziegler: *Do Pupils with Differing Cognitive Abilities Benefit Similarly from a Self-Regulated Learning Training Program?* 92
47. Strain, Phillip S. & Edward H. Bovey: *Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders* 94
48. Strømgren, Børge; Trygve Berg, Kate Kristine Gajic, Tine Hansen & Fredrik Hollerud Tellefsen: *Kartlegging av systemintervensjoner i skole: Effekt på klasse miljø og prososial atferd* 96

49.	Tolmie, Andrew; Keith J. Topping, Donald F.M. Christie, Caroline Donaldson, Christine J. Howe, Emma Jessiman, Kay Livingston, & Allen Thurston: <i>Social effects of collaborative learning in primary schools</i>	98
50.	Tran, Oanh Thi Kim: <i>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</i>	100
51.	Washburn, Isaac J.: <i>Evaluation of a social-emotional and character development program</i>	102
52.	Webster-Stratton, Carolyn; Jamila M. Reid & Mike Stoolmiller: <i>Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools</i>	104
53.	Whear, R.; J. Thompson-Coon, K. Boddy, T. Ford, D. Racey & K. Stein: <i>The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review</i>	106
54.	Wilde, Matthias; Jona Samuel Hußmann, Simone Lorenzen, Annika Meyer & Christoph Randler: <i>Lessons with living harvest mice: An empirical study of their effects on intrinsic motivation and knowledge acquisition</i>	108
55.	What Works Clearinghouse: <i>Coping Power. What Works Clearinghouse Intervention Report</i>	110
56.	What Works Clearinghouse: <i>Lessons in Character. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006a)</i>	111
57.	What Works Clearinghouse: <i>Too Good for Violence. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006b)</i>	112
58.	What Works Clearinghouse: <i>Voices Literature and Character Education Program. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006c)</i>	113
59.	What Works Clearinghouse: <i>Connect with Kids®. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006d)</i>	114
60.	What Works Clearinghouse: <i>Caring School Community® (Formerly, the Child Development Project). What Works Clearinghouse Intervention Report</i>	115
61.	What Works Clearinghouse: <i>An Ethics Curriculum for Children®. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006e)</i>	116
62.	Xiaoying, Wu: <i>Improving Children's Engagement and Learning through Free-Flowing Discussions: Impact of Collaborative Reasoning Discussion</i>	117



## 1. Ashdown, Daniela Maree & Michael E. Bernard: *Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children?*

Dokument ID: 11055983

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Australien

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: 2009

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af undervisningsforløbet **You Can Do It! Early Childhood Education Program (YCDI)** på socioemotionelle kompetencer, trivsel og faglighed (læsefærdigheder) for elever i 0. og 1. klasse. Desuden undersøges det, om effekten er forskellig for piger og drenge og for børn med engelsk henholdsvis et andet sprog som modersmål.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 99 elever i fire klasser på samme skole i en forstad til Melbourne, Australien (indsats n = en 0. klasse og en 1. klasse; kontrol n = en 0. klasse og en 1. klasse)<sup>1</sup>. Skolen er kendetegnet ved en stor andel elever fra socioøkonomisk ressourcetsvage hjem såvel som elever med engelsk som andetsprog. Indsatsen igangsættes omtrent tre måneder inde i skoleåret og løber over to uger. I hver af disse uger modtager eleverne i indsatsgruppen tre lektioner af 20 minutter. Derudover understøtter lærerne i de to indsatsklasser løbende eleverne i at praktisere de kompetencer, de lærer som led i YCDI. I denne periode modtager eleverne i kontrolgruppen almindelig undervisning.

YCDI er beskrevet i detaljerede lektionsplaner med overordnet fokus på fire socioemotionelle kompetencer, der betragtes som centrale for børns sociale, følelsesmæssige og faglige udvikling. De pågældende kompetencer er selvtillid (confidence), vedholdenhed (persistence), emotionel modstandsdygtighed (resilience) samt planlægnings- og organiseringsevne (organisation)<sup>2</sup>. Det er hensigten at disse kompetencer udvikles gennem eksplicit undervisning i følgende 12 tankemønstre:

- Jeg kan klare det
- At acceptere mig selv
- At løbe en risiko
- At være selvstændig
- At gøre en indsats
- At arbejde hårdt
- At sætte mål
- At planlægge min tid
- At være tolerant over for andre
- At tænke før jeg handler
- At følge reglerne
- At være socialt ansvarlig.

De strukturerede lektioner er tilrettelagt som lærerstyret, eksplicit og direkte undervisning. Det indebærer blandt andet, at forskellige socioemotionelle kompetencer og understøttende tankemønstre defineres og demonstreres gennem rollespil, at læreren giver børnene feedback på deres adfærd i klassen, og at læreren stiller spørgsmål for at

<sup>1</sup> Antal elever i henholdsvis indsats- og kontrolgruppe fremgår ikke af artiklen.

<sup>2</sup> Den sociale kompetence samvær, samarbejde og interaktion (getting along) indgår også i YCDI, dog ikke i nærværende studie.

tjekke, om børnene har forstået undervisningens indhold. Lektionerne omfatter forskellige aktiviteter og materialer:

- Forklarende brug af hånddukkerne Connie Confidence, Pete Persistence, Oscar Organisation og Ricky Resilience
- Farverige plakater med Connie, Pete, Oscar og Ricky, som illustrerer relevante kompetencer og adfærd
- Fællessang af fire sange, hvis tekster understøtter undervisningens indhold
- Lærerens selvvalgte børnebøger, sange, vægudsmykning o. lign., som demonstrerer en eller flere sociale kompetencer.

Der er et element af fleksibilitet i undervisningsforløbet, idet læreren selv udvælger lektioner fra kataloget. Forud for implementeringen af indsatsen deltager lærerne i en 2-timers udviklingssession.

Elevernes socioemotionelle udvikling måles ved hjælp af to standardiserede spørgeskemaer, som udfyldes af elevernes lærere. ACER Well-being Survey (Teacher Form – Early Years) består af to skalaer, hvoraf den første adresserer socioemotional trivsel og den anden socioemotionelle kompetencer. Social Skills Rating System – Teacher Form (SSRS-T) består af tre skalaer, som adresserer henholdsvis sociale kompetencer, problemadfærd og faglige kompetencer. Sidstnævnte benyttes dog ikke, i stedet angiver lærerne elevernes selvstændige læseniveau. Elevernes udvikling fra før- til eftertest belyses gennem en variansanalyse.

Studiet indikerer for det første, at *YCDI* har en **positiv effekt på udviklingen af sociale kompetencer** målt som positiv selvorientering, andre-orientering og arbejdsorientering, samarbejdsevne, assertiv kommunikation og adfærd<sup>3</sup> samt selvkontrol. Indsatsen har effekt for både elever i 0. klasse og elever i 1. klasse, men effekten er størst for sidstnævnte. For det andet indikerer studiet, at indsatsen har en **positiv effekt på socioemotional trivsel**. Denne effekt er lige stor for elever i 0. klasse og elever i 1. klasse. For det tredje indikerer studiet, at indsatsen har **effekt på hyppigheden af problemadfærd** blandt elever i den deltagende 1. klasse, men ikke blandt elever i den deltagende 0. klasse. Endelig indikerer studiet, at *YCDI* har **en positiv effekt på læsefærdigheder** for svage læsere i 1. klasse.

Studiet kan ikke påvise forskellige effekter af indsatsen for drenge og piger eller for elever med engelsk henholdsvis et andet sprog som modersmål.

---

<sup>3</sup> At være assertiv vil sige, at man klart tilkendegiver egne holdninger og står fast på egne rettigheder, samtidig med at andres holdninger og rettigheder respekteres. Kilde: [www.psychologytoday.com/basics/assertiveness](http://www.psychologytoday.com/basics/assertiveness).

## 2. **Askell-Williams, Helen; Katherine L. Dix, Michael J. Lawson, & Phillip Slee: Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies**

Dokument ID: 11070314

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Australien

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: 2007-2008

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om den skolebaserede indsats **KidsMatter** har forskellig effekt på elevers socioemotionelle kompetencer, afhængig af kvaliteten af implementeringen.

Studiet er baseret på en **longitudinel undersøgelse** med deltagelse af 4.970 elever fordelt på 100 australske grundskoler. Elevernes gennemsnitsalder er 9,7 år. Indsatsen implementeres på alle skoler i to runder. Således implementerer halvdelen af skolerne indsatsen i 2007, mens den anden halvdel af skolerne implementerer indsatsen i 2008. Det er hensigten, at eleverne skal modtage undervisning i sociale og emotionelle kompetencer mindst én gang om ugen.

Formålet med *KidsMatter* er at forbedre grundskoleelevers almene trivsel (mental health and well-being) samt at forebygge trivselsproblemer (mental health difficulties). Indsatsen er skolebaseret og tager udgangspunkt i fire overordnede fokusområder:

- Udvikling af et positivt skolefællesskab
- Regelmæssig undervisning i socioemotionelle kompetencer
- Forældreuddannelse og støtte
- Tidlig indsats for elever med risiko for at udvikle trivselsproblemer.

Der er tale om en fleksibel indsats, idet det konkrete indhold i de enkelte skolers indsatser ikke er bestemt på forhånd. I stedet modtager de deltagende skoler vejledning i at identificere skolens og elevgruppens særlige behov, og på baggrund heraf vælger skolen et relevant program med fokus på elevernes almene trivsel. Alle deltagende skoler modtager en detaljeret implementeringsmanual med henblik på at skabe en fælles bevidsthed om og forståelse af processen blandt det involverede personale. Manualen gennemgår syv trin:

1. Skolens specifikke problemstillinger relateret til hvert af de fire overordnede fokusområder identificeres
2. Mål formuleres i relation til hvert af de fire fokusområder og de tilhørende problemstillinger
3. Eventuelle barrierer i relation til hvert mål identificeres
4. Strategier til at overkomme barrierer og nå målene udvikles
5. Gennemførligheden af hver strategi evalueres
6. Planen for implementeringen af en given indsats formaliseres og sættes i system
7. Den givne indsats implementeres og evalueres.

På alle deltagende skoler indgår relevant kompetenceudvikling af personalet som en del af indsatsen.

Kvaliteten af implementeringen måles ved hjælp af et forskergenereret indeks. De deltagende skoler kategoriseres i tre implementeringskategorier, svarende til graden

hvormed implementeringsprocessen sker i overensstemmelse med de syv trin. Elevernes socioemotionelle kompetencer måles ved fire lejligheder med et forskergenereret spørgeskema, som udfyldes af lærerne. Elevernes socioemotionelle udvikling belyses ved hjælp af hierarkiske lineære modeller for hver implementeringsgruppe (lav, medium og høj kvalitet af implementeringen).

Studiet viser, at indsatsen har **en lille positiv effekt på elevernes socioemotionelle udvikling på skoler kendetegnet ved medium og høj implementeringskvalitet**. Derimod har indsatsen ingen effekt på skoler kendetegnet ved lav implementeringskvalitet.

### 3. Barnett, Steven W.; Kwanghee Jung, Donald J. Yarosz, Jessica Thomas, Amy Hornbeck, Robert Stechuk & Susan Burns: *Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial*

Dokument ID: 11148991

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: 2002-2003

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om undervisningsprogrammet ***Tools of the Mind*** har effekt på 3-4årige børns evne til selvregulering og en række tidlige faglige færdigheder. I denne sammenhæng defineres selvregulering som en persons evne til at kontrollere sin fysiske, emotionelle og kognitive funktion (functioning), som den kommer til udtryk gennem forekomsten af problemadfærd (udadreagerende såvel som indadreagerende adfærd).

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 205 børn fordelt på 18 førskoleklasser (indsats n = 85 børn i syv klasser; kontrol n = 120 børn i elleve klasser). Alle klasser hører til samme offentlige daginstitution i et urbant skoledistrikt i New Jersey, USA, som er kendetegnet ved en høj andel af børn fra lavindkomsthjem og tosprogede børn. Således kommer 69 pct. af børnene i undersøgelsen fra spansktalende hjem. I indsatsklasserne erstatter *Tools of the Mind* skoledistriktets etablerede undervisningsprogram i et helt skoleår.

*Tools of the Mind* bygger på en pædagogisk filosofi, som anser leg som den primære kilde til selvregulering. Derudover tages der udgangspunkt i fire grundlæggende principper:

- Børn konstruerer deres egen viden
- Udvikling kan ikke adskilles fra den sociale kontekst
- Læring kan lede udvikling
- Sproget spiller en central rolle i den mentale udvikling.

Undervisningsprogrammets 40 forskellige aktiviteter tager udgangspunkt i disse principper, idet de alle sigter mod at fremme børns evne til selvregulering gennem leg, der inkorporerer læse- og eller matematikøvelser. At lege købmand er et eksempel på en aktivitet, hvor børnene på samme tid træner deres basale matematikfærdigheder og evne til selvregulering. Sidstnævnte fordi de må tøjle deres umiddelbare handlingsimpulser for i stedet at tilpasse sig de sociale spilleregler, der gælder for deres rolle som enten købmand eller kunde. Alle aktiviteter er tilrettelagt på en måde, der opfordrer til brug af dramatisk leg<sup>4</sup>, selvregulerende privat tale<sup>5</sup> og eksterne hjælpemidler, som fremmer opmærksomhed og hukommelse. Et eksempel på et eksternt hjælpemiddel er billeder af henholdsvis en mund og et øre, som i aktiviteten "Kammerat Læsning" indikerer, hvis tur det er til at læse, og hvis tur det er til at lytte. Det er afgørende, at de lærere, der implementerer *Tools of the Mind*, understøtter børnenes aktive udvikling af og involvering i den dramatiske leg. Konkret sker dette gennem fælles udvikling af legeplaner, som udgør en ydre ramme for legen.

<sup>4</sup> I dramatisk leg dramatiserer børn realistiske såvel som urealistiske hændelser. Ifølge psykologen Lev Vygotskij kan børn udvikle sig gennem leg, såfremt de i legen udfører handlinger, som ligger ud over deres aktuelle udviklingstrin.

<sup>5</sup> Ifølge Vygotskij bruger barnet privat tale i situationer, hvor dets tænkning er særligt udfordret. I disse situationer taler barnet højt med sig selv for at bruge talen som et selvregulerende styresystem.

Forud for implementering af indsatsen deltager lærerne i indsatsgruppen i fire dages introduktion til *Tools of the Mind*. I løbet af skoleåret besøger en ekspert i undervisningsprogrammet de deltagende klasser 30 min. hver uge. Såfremt lærerne har behov for det, er der mulighed for yderligere støtte. Lærerne i kontrolgruppen deltager ligeledes i en 4-dages workshop forud for indsatsen, blot med fokus på skoledistriktets almindelige undervisningsprogram.

Ved afslutningen af skoleåret udfylder lærerne i indsats- såvel som kontrolgruppen problemadfærdsskalaen af The Social Skills Rating System (SSRS). Derudover anvendes fem måleredskaber til at måle tidlige faglige færdigheder: Woodcock–Johnson Applied Math Problems and Letter–Word Identification Tests, Get Ready to Read, Wechsler Preschool Primary Scale of Intelligence Animal Pegs subtest, Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III), Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT), og Oral Language Proficiency Test (OLPT)(sidstnævnte kun til spansktalende elever). Indsatsens effekt på børnenes evne til selvregulering, som den viser sig gennem forekomsten af udadreagerende eller indadreagerende adfærd, belyses gennem en regressionsanalyse.

Studiet viser, at *Tools of the Mind* har **en positiv effekt på børnenes evne til selvregulering**, idet problemadfærd sjældnere forekommer i indsatsklasserne end i kontrolklasserne. Endvidere viser studiet, at indsatsen har **en positiv effekt på ordforråd og mundtlige sprogfærdigheder** (målt med Peabody Picture Vocabulary Test og Oral Language Proficiency Test), men ikke på de øvrige faglige mål.

4. **Bavarian, Niloofar; Kendra M. Lewis, David L. DuBois, Alan Acock, Samuel Vuchinich, Naida Silverthorn, Frank J. Snyder, Joseph Day, Peter Ji & Brian R. Flay: *Using Social-Emotional and Character Development to Improve Academic Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized Controlled Trial in Low-Income, Urban Schools***

Dokument ID: 11149760

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af et skolebaseret undervisningsprogram med fokus på sociale og emotionelle kompetencer, **Positive Action (PA)** (se også abstract nr. 38, 43 og 51), på udsatte elevers motivation, fravær og faglige læring.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg**, som forløber over seks år. I undersøgelsen deltager 14 skoler fra urbane lavindkomstområder. Skolerne er inddelt i syv sæt matchende skoler, baseret på bl.a. elevernes socioøkonomiske og etniske sammensætning, elevernes karaktergennemsnit og frafald samt kriminalitetsraten i lokalområdet. Skolerne fordeles herefter tilfældigt mellem indsats- og kontrolgruppe. I alt deltager 1.170 elever og 247 lærere i undersøgelsen.

PA-undervisningsprogrammet udgøres af seks forløb, som omhandler elevernes selvbiliede, positive handlinger for krop og sind, positive socioemotionelle handlinger med fokus på at trives med andre samt at styre, være ærlig over for og kontinuerligt forbedre sig selv. Undervisningsprogrammet består af 140 15-20-minutters lektioner per klasse trin i 0.-6. klasse, hvor der undervises i PA fire gange om ugen. I 7.-8. klasse består PA af 70 20-minutters lektioner, og der undervises i PA to gange om ugen. PA-programmet indebærer ligeledes træning for lærere, vejledere, familier og lokalsamfund, ligesom programmet fokuserer på at bruge undervisningsprogrammets lektioner og aktiviteter på skolen til at fremme yderligere positiv adfærd blandt eleverne, skolen, familier og lokalsamfundet. Det nærmere indhold i undervisningsprogrammet og dets implementering er ikke beskrevet.

Effekterne af indsatsen måles otte gang i løbet af indsatsen ved hjælp af spørgeskema-besvarelser fra elever, lærere og forældre. Spørgeskemaet til elever er sammensat af en række forskellige måleredskaber. Spørgeskemaet omhandler elevernes socioemotionelle udvikling og karakterdannelse (herunder prosociale interaktioner, ærlighed, selvkontrol, selvudvikling, respekt for lærere, respekt for forældre), empati, altruisme, inddadreagerende adfærd (bl.a. angst, positive følelser, negative følelser), udadreagerende adfærd (bl.a. mobbeadfærd, holdning til aggressiv adfærd), problemløsningsstrategier, selvværd, tilslutning til værdier og normer, utilfredshed med læring og opfattelse af skolens miljø. Spørgeskemaer til lærere og forældre udfyldes i fritiden og omhandler deres opfattelse af elevernes socioemotionelle udvikling og karakterdannelse, ansvarlighed, sociale kompetencer, udadreagerende adfærd, altruisme, motivation og faglig udvikling. Endelig indgår elevernes resultater i standardiserede tests i matematik og læsning samt fraværstatistikker fra skoledistrikterne. Effekten af PA-undervisningsprogrammet belyses med multilevel vækstmodeller.

Studiet viser **overordnet positive effekter af PA-undervisningsprogrammet.**

Nærmere betegnet viser studiet, at PA-indsatsen har en positiv effekt på elevers egne

rapporteringer af alle aspekter af socioemotional udvikling og karakterdannelse (prosociale interaktioner, ærlighed, selvkontrol, selvudvikling, respekt for lærere, respekt for forældre), empati, altruisme, indadreagerende adfærd i form af flere positive følelser, tilslutning til værdier og normer, og problemløsningsstrategier, idet eleverne i mindre grad anvender aggressive problemløsningsstrategier. På baggrund af elevernes besvarelser er eleverne i indsatsgruppen ligeledes mindre utilfredse med læring end eleverne i kontrolgruppen. Eleverne i indsatsgruppen har endvidere mindre fravær end eleverne i kontrolgruppen. Derimod viser **elevbesvarelserne ingen effekt af PA på udadreagerende adfærd eller opfattelse af skolens miljø**. Baseret på elevernes karakterer finder studiet **overordnet ingen effekt på elevernes karakterer i læsning og matematik**. Dog finder studiet positive effekter af programmet for afroamerikanske drenge karakterer i læsning.

Studiet finder på baggrund af lærernes besvarelser, at eleverne i indsatsgruppen udviser større motivation end eleverne i kontrolgruppen. Dette er dog den eneste positive effekt, som studiet finder på baggrund af lærernes og forældrenes besvarelser.

Endelig viser studiet, at effekten af PA på ærlighed, selvkontrol og respekt for lærere er større for piger end for drenge.



## 5. **Bernstein, Lawrence; Catherine Dun Rappaport, Lauren Olsho, Dana Hunt & Marjorie Levin: *Impact Evaluation of the U.S. Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report***

Dokument ID: 11056438

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: 2005-2007

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af et nationalt mentorprogram, **Student Mentoring Program**, på elevernes faglige resultater og engagement, personlige forhold og ansvarstagen samt højrisikoadfærd og kriminalitet. Programmet er målrettet udsatte elever (at risk students), hvilket forstås som elever, der mangler positive rollemodeller i deres hverdag, er i risiko for at droppe ud af skolen, er i risiko for ikke at kunne klare skolens faglige krav samt er i risiko for at blive involveret i kriminalitet.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af i alt 2.573 elever i 4.-8. klasse. Eleverne er fordelt på to kohorter fra henholdsvis skoleåret 2005-2006 og 2006-2007. Eleverne er tilfældigt tildelt til enten indsatsgruppen, der tilbydes en mentor via mentorprogrammet, eller til kontrolgruppen, der står på venteliste til mentorprogrammet.

Mentorindsatsen indebærer, at frivillige og kirkelige organisationer samt skoledistrikter kan få midler til at gennemføre mentorprogrammer for elever i 4.-8. klasse, som er forankret på elevernes skoler. Skoledistrikterne og de frivillige og kirkelige organisationer tilbyder på denne baggrund mentorprogrammer, som har udsatte elever som målgruppe. Langt hovedparten af organisationerne bag mentorprogrammerne rapporterer, at de fokuserer målrettet på at forbedre elevernes faglige resultater (91 pct.), opbygge elevernes selvtillid (84 pct.), at give eleverne generel rådgivning (72 pct.) samt at på opbygge positive forhold (62 pct.).

Mentorindsatsen forløber over et skoleår, i gennemsnit 5,8 måneders aktivt mentorskab. I løbet af denne periode mødes mentorerne i gennemsnit med deres mentees 4,4 gange om måneden, hvor hvert møde i gennemsnit varer 1,1 time. Den hyppigst forekommende aktivitet, når mentor og mentee mødes, er at diskutere elevens forhold til forældre, lærere og andre voksne såvel som forholdet til jævnaldrende. Lidt over halvdelen af mentorerne diskuterer dette emne næsten hele tiden eller det meste af tiden, når de mødes med deres mentee. 43 pct. af mentorerne rapporterer, at de næsten hele tiden eller det meste af tiden hjælper eleven med skolearbejde.

96. pct. af mentorerne modtager en form for træning eller orientering, inden de påbegynder mentorforløbet. I gennemsnit er der tale om 3,4 timers træning. 41 pct. af mentorerne rapporterer, at de undervejs i mentorforløbet har adgang til træning relateret til mentorforløbet.

I studiet måles der på en lang række forskellige variable vedrørende elevernes faglige resultater og engagement (karakterer, faglig gennemslagskraft og tilhørsfølelse til skolen, fremmøde, orientering mod fremtiden), personlige forhold og ansvarstagen (interpersonelle forhold til voksne, personlig ansvarstagen, engagement i lokalsamfundet) samt højrisikoadfærd (adfærdsproblemer i skolen og hjemmet, fravær, stof- og alkoholforbrug samt rygning). I studiet indgår både spørgeskemabesvarelser fra eleverne selv såvel som data fra skolerne. Eleverne besvarer spørgeskemaer ved skoleårets start og

afslutning, mens der indhentes data fra skolerne ved skoleårets afslutning. Analysen af effekten af mentorprogrammet afdækkes ved hjælp af hierarkiske modeller.

Studiet viser, at **mentorprogrammet ikke har nogen overordnet effekt**. Dermed finder studiet, at elever i indsatsgruppen ikke opnår bedre faglige resultater og engagement, mere personlige forhold og ansvarstagen eller mindre højrisikoadfærd end elever i kontrolgruppen.

Imidlertid viser studiet, at **mentorprogrammet har en positiv effekt på visse undergrupperinger af elever i indsatsgruppen**. Studiet finder, at:

- Mentorprogrammet har en positiv indvirkning på drenges orientering mod fremtiden
- Mentorprogrammet har en positiv effekt på pigernes syn på deres faglige gennemslagskraft og følelse af tilhørsforhold til skolen
- Mentorprogrammet har en negativ effekt på drenges prosoziale adfærd
- Mentorprogrammet mindsker fraværsraten for elever under 12 år, mens den ingen effekt har på elever over 12 år.

6. **Bierman, Karen L.; John D. Coie, Kenneth A. Dodge, Mark T. Greenberg, John E. Lochman, Robert J. McMahon & Ellen Pinderhughes: *The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics***

Dokument ID: 11056274

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af et flerårigt socioemotionelt undervisningsprogram, **Fast Track PATHS** (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), på elevernes socioemotionelle kompetencer. Studiet undersøger endvidere, hvorvidt elev- og skolekarakteristika medierer effekten af undervisningsprogrammet.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg**, som forløber over tre år. Skoler fra tre områder i USA med middel til lav socioøkonomisk status deltager i undersøgelsen. I hvert af de tre områder deltager ca. 12 skoler fra højrisikoområder, forstået som områder med megen ungdomskriminalitet og anholdelser af mindreårige. Disse skoler inddeles i matchede sæt, som er ens med hensyn til skolestørrelse, elevernes faglige resultater, fattigdom og etnisk sammensætning. Disse sæt af skoler fordeles herefter tilfældigt mellem indsats- og kontrolgruppe. I alt deltager 2.937 børn i undersøgelsen fra 1.-3. klasse.

*Fast Track PATHS* er et universelt program, som fokuserer på at forbedre elevernes socioemotionelle kompetencer. Undervisningsmaterialet i 1. klasse består af 57 lektioner, i 2. klasse 46 lektioner og i 3. klasse 48 lektioner. På tværs af de tre klassetrin er undervisningsmaterialet sammensat som følger:

- Ca. 40 pct. af lektionerne fokuserer på færdigheder relateret til at forstå og kommunikere følelser. I løbet af disse lektioner introduceres følelsesord, og situationer, der kan lede til disse følelser, beskrives. Elevernes hjælpes med at forstå, hvordan de kan genkende disse følelser hos sig selv og andre. Børnene undervises endvidere i at forstå forskellen mellem følelser og adfærd, samt hvad der er passende adfærd. I undervisningen anvendes *Feeling Faces*, som en teknik, der skal hjælpe børnene med at anvende den nye viden. *Feeling Faces* er små kort med ansigter, hvor eleverne med stregtegninger illustrerer specifikke følelser. Den enkelte elev har et sæt *Feeling Faces* liggende på sit eget bord. I løbet af skoledagen anvendes *Feeling Faces* som en nem måde for eleverne at kommunikere deres følelser, ligesom kortene giver eleverne et direkte indblik i, hvordan følelser ændrer sig i løbet af dagen.
- Ca. 30 pct. af lektionerne sigter mod at forbedre elevernes sociale adfærd. Lektionerne omhandler at danne og opretholde venskaber, at opføre sig pænt (vente på at det bliver ens tur, lade andre deltage i lege), at blive gode venner igen efter konflikt, at udtrykke sin holdning og at lytte til andre. I 3. klasse indføres samarbejds-evner ligeledes som en del af fokus i lektionerne. Derudover fremmes positiv adfærd i hver lektion, eksempelvis ved at en elev får rollen som lærerens hjælper (*PATHS Kid of the Day*). Lærerens hjælper får komplimenter fra klassekammeraterne og læreren.
- Ca. 30 pct. af lektionerne fokuserer på selvkontrol og problemløsning. Udviklingen af elevernes selvkontrol og problemløsningsfærdigheder tager udgangspunkt i en plakat, der minder om et trafiklys med rød, gult og grønt lys (control signals poster). Eleverne lærer, at de i en frustrerende situation først skal gå til det røde lyst

for at stoppe op, tænke sig om og identificere problemet, før de handler. Når problemet er identificeret, kan eleverne gå til det gule lys og lave en plan. Her overvejer eleverne de mulige løsninger og vælger derefter den bedste løsning. Det næste skridt er at afprøve planen ved det grønne lys og derefter evaluere planens effektivitet og på ny gå igennem de tre trin, hvis planen viser sig ikke at være effektiv.

Færdighederne i *Fast Track PATHS* præsenteres via klassebaseret undervisning, eksemplificerende historier eller videopræsentationer. Herefter følger diskussion og rollespilsaktiviteter, som giver eleverne mulighed for at øve færdighederne, ligesom læreren får mulighed for at monitorere elevernes forståelse af færdighederne. Hver lektion varer 20-30 minutter, og der gennemføres to-tre lektioner om ugen.

Undervisningsprogrammet implementeres af lærerne med støtte fra eksterne konsulenter. Ved studiets start deltager lærerne i et 2-dages træningsforløb i *Fast Track PATHS*. I løbet af undersøgelsens forløb understøttes lærerne af uddannelseskonsulenter, som vejleder lærerne og giver dem feedback vedrørende implementeringen af undervisningsprogrammet. Uddannelseskonsulenterne bruger i gennemsnit en til halvanden time i hvert klasselokale per uge.

I studiet måles elevernes socioemotionelle udvikling med to mål, udfyldt af henholdsvis lærerne og eleverne. Lærerne udfylder Teacher Observation of Classroom Adaption (TOCA-R) vedrørende elevernes accept af autoritet, kognitive koncentration og sociale kompetence fire gange i løbet af undersøgelsens forløb. For det andet indsamles der hvert år i undersøgelsens forløb sociometriske nomineringer (sociometric nominations), hvor eleverne nominerer klassekammerater, der passer til beskrivelser af henholdsvis udadreagerende, hyperaktiv/forstyrrende og prosocial adfærd. På skoleniveau anvendes endvidere andelen af eleverne, der modtager gratis skolemad eller skolemad til reduceret pris som et mål for elevernes socioøkonomiske sammensætning. På elevniveau indgår endvidere elevernes køn og deres initiale niveau af problemadfærd. Effekten af *Fast Track PATHS* på elevernes socioemotionelle kompetencer belyses med multilevel regressionsanalyser.

Studiet viser **overordnet positive effekter af *Fast Track PATHS* på elevernes socioemotionelle kompetencer**. Baseret på de lærerudfyldte mål viser studiet, at elever i indsatskolerne i 3. klasse klarer sig bedre med hensyn til accept af autoritet, kognitiv koncentrationsevne og sociale kompetencer end eleverne på kontrolskolerne. For både accept af autoritet, kognitiv koncentrationsevne og sociale kompetencer gælder endvidere, at effekten af undervisningsprogrammet medieres af skolernes socioøkonomiske sammensætning, således at effekten af programmet er mindre på skoler med den laveste socioøkonomiske sammensætning. Ligeledes viser studiet, at effekten af undervisningsprogrammet på elevernes accept af autoritet medieres af elevernes initiale niveau af problemadfærd, således at effekten er størst for elever med et højt niveau af problemadfærd som udgangspunkt. Studiet viser ligeledes at, **programmet har positive effekter på to ud af tre sociometriske nomineringer for drenge, henholdsvis udadreagerende og hyperaktiv/forstyrrende adfærd**. Således mindsker *Fast Track PATHS* forekomsten af udadreagerende og forstyrrende adfærd hos drenge i indsatsgruppen sammenlignet med udviklingen i kontrolgruppen. Studiet viser endvidere, at den største effekt af undervisningsprogrammet ses på skoler, hvor elevmobiliteten er mindre.

Studiets resultater skal tages med det forbehold, at der sideløbende med den universelle indsats, som er fokus i dette studie, er gennemført en målrettet indsats for børn i højrisikogruppen for at udvikle adfærdsproblemer. Disse børn er ikke medtaget i under-

søgelsen, men det er muligt, at den målrettede indsats for børn i højrisikogruppen er afgørende for effekten af den universelle indsats.

## 7. Brackett, Marc A., Susan E. Rivers, Maria R. Reyes & Peter Salovey: *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum*

Dokument ID: 11124811

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et socioemotionelt undervisningsprogram, ***RULER Feeling Words Curriculum***, på elevers socioemotionelle kompetencer og faglige læring.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 273 elever i 5. og 6. klasse fra tre skoler i Long Island, New York, USA. Eleverne har en relativt velstående socioøkonomisk baggrund. Indsatsgruppen, der undervises i *RULER*-undervisningsprogrammet, udgøres af 5. klasserne på to af skolerne og 6. klasserne på den tredje skole. Kontrolgruppen modtager undervisning som vanligt og udgøres af de resterende 5. og 6. klasser på de tre skoler.

*RULER*-undervisningsprogrammet er et universelt program, som kan anvendes i 0.-8. klasse. Programmet fokuserer på at give elever færdigheder, som fremmer deres socioemotionelle kompetencer. *RULER*-færdighederne udgøres af:

- Recognize: At genkende følelser hos sig selv og andre
- Understand: At forstå baggrunden 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.

I *RULER*-undervisningsprogrammet integreres tilegnelsen af disse færdigheder i den almindelige undervisning. Undervisningsprogrammet sigter mod at give eleverne en dyb forståelse af følelsesord (feeling words), som beskriver menneskelige oplevelser såsom begejstring, skam, fremmedgørelse og engagement. I hvert undervisningsforløb fokuseres der på et følelsesord, og forløbet består af følgende seks trin:

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

*RULER*-indsatsen forløber over et helt skoleår (ca. syv måneder) og implementeres i engelskundervisningen. Forud for implementeringen af *RULER*-indsatsen modtager lærerne i både indsats- og kontrolgruppen et tretimers kursus i emotionelle kompetencer. Lærerne i indsatsgruppen modtager endvidere halvanden dags træning i implementering af *RULER*-indsatsen samt en manual om indsatsen. I løbet af indsatsperioden besøger forskningsteamet skolerne fire gange, hvor de mødes med lærerne i indsatsgrup-

pen og besvarer deres spørgsmål og følger op på implementeringen. Ved skoleårets afslutning har alle lærerne i indsatsgruppen minimum gennemført 12 ud af 15 *RULER*-undervisningsforløb (ca. 72 lektioner).

Elevernes socioemotionelle kompetencer måles to gange i løbet af indsatsperioden, henholdsvis seks uger inde i skoleåret og seks uger inden skoleårets afslutning, med Behavioral Assessment System for Children (BASC), der udfyldes af elevernes lærere. BASC består af fire dimensioner, herunder eksternalisering af problemer (hyperaktivitet, udadreagerende, adfærdsproblemer), internalisering af problemer (angst, depression mv.), problemer i skolen (koncentrationsbesvær, problemer med læring) og tilpasning (sociale færdigheder, lederskab, studiefærdigheder). Elevernes faglige læring måles ved hjælp af elevernes karakterer i matematik og engelsk samt deres arbejdsvaner. Effekten af *RULER*-indsatsen på elevernes socioemotionelle kompetencer belyses med variansanalyse.

Studiet indikerer, at **elever i klasser, som undervises i *RULER*-programmet, har bedre tilpasningsevner og færre problemer i skolen** ved eftertesten end elever i kontrolgruppen. Til gengæld finder studiet ingen forskel mellem de to grupper med hensyn til internalisering og eksternalisering. Studiet indikerer endvidere, at **eleverne i indsatsgruppen opnår bedre resultater i engelsk og har bedre arbejdsvaner end eleverne i kontrolgruppen**. Imidlertid ses ingen effekten af indsatsen på elevernes resultater i matematik. Studiets resultater skal dog udlægges med det forbehold, at indsatsgruppen opnår bedre resultater på tilpasningsdimensionen af BASC ved førtesten.

## 8. Bradshaw, Catherine P.; Tracy E. Waasdorp & Philip J. Leaf: *Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems*

Dokument ID: 11357890

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: 2002-2007

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om den skolebaserede, universelle forebyggelsesstrategi **School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS)** har effekt på elevers selvregulering, prosociale adfærd, koncentrationsevne, forstyrrende adfærd samt antal henvisninger til rektors kontor og midlertidige bortvisninger fra skolen.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 12.344 elever fordelt på 37 offentlige grundskoler i en række amerikanske stater (indsats n = 16 skoler; kontrol n = 21 skoler). Forebyggelsesstrategien implementeres over en 4-årig periode. Ved indsatsens start går de deltagende elever i henholdsvis 0. klasse, 1. klasse og 2. klasse, og ved indsatsens afslutning går de i 3., 4. og 5. klasse. Skolerne i kontrolgruppen implementerer ikke SWPBIS i den 4-årige forsøgsperiode.

SWPBIS er en universel indsats, idet den retter sig mod hele skolens organisering og kultur. Indsatsen sigter mod at forebygge og reducere adfærdsproblemer, som kan virke hæmmende for indlæring og faglig udvikling. Dette skal ske gennem tydelig formidling af forventninger til god elevadfærd samt udvikling af procedurer til at gribe tidligt ind over for elever, som er i risikogruppen. Det er hensigten, at data fra skolens administrative system (elevjournaler) skal anvendes til at identificere elever, som er i risikogruppen for at udvikle adfærdsproblemer. Antal henvisninger til rektors kontor (disciplinary office referrals) anvendes som indikator for dette. Såfremt skolen skønner, at det er nødvendigt, kan elever i risikogruppen henvises til smågruppebaserede eller individuelle delindsatser, som mere koncentreret arbejder med udvikling af selvregulering, prosocial adfærd og opmærksomhed.

Forud for implementeringen af SWPBIS oprettes der arbejdsgrupper på alle indsatskoler. Disse grupper sammensættes af fem til seks lærere og repræsentanter for skolens administrative personale. Arbejdsgrupperne deltager i to dages træning en gang, før indsatsen igangsættes, og en gang årligt i løbet af indsatsperioden. Derudover modtager alle skoler i indsatsgruppen månedlig sparring og støtte fra en vejleder i adfærdsstøtte (behaviour support coach). Vejlederne superviseres af det pågældende skole-distrikt.

The Teacher Observation of Classroom Adaption – Checklist (TOCA-C) anvendes til at dokumentere de enkelte elevers udadreagerende og forstyrrende adfærd, koncentrationsproblemer, prosociale adfærd og selvregulering. TOCA-C udfyldes af lærerne ved fem lejligheder. Derudover anvendes informationer om henvisninger til rektors kontor og midlertidige bortvisninger fra skolen som indikatorer for adfærdsproblemer. Indsatsens effekt belyses ved hjælp af hierarkiske lineære modeller.

Studiet viser, at indsatsen har **en positiv effekt på alle mål på nær midlertidige bortvisninger**. Således udviser eleverne i indsatsgruppen i mindre grad forstyrrende adfærd og koncentrationsbesvær end eleverne i kontrolgruppen. Ligeledes udviser ele-



verne i indsatsgruppen i højere grad prosocial adfærd og evne til selvregulering end eleverne i kontrolgruppen. Disse effekter er stærkest for elever, som gik i 0. klasse, da indsatsen blev igangsat<sup>6</sup>. Endelig modtager piger på *SWPBIS*-skoler sjældnere henvisninger til rektors kontor, end piger på skoler der ikke anvender strategien, mens der ingen forskel er for drenge.

En implementeringsanalyse viser, at alle skoler i indsatsgruppen i høj grad implementerer indsatsen som foreskrevet.

---

<sup>6</sup> Det bemærkes, at alle effektstørrelser er relativt beskedne. Ifølge forskerne bag undersøgelsen er dette normalt i studier af universelle indsatser, som er målrettet hele elevgruppen.

## 9. Chalmers-MacDonald, Jennifer H.: The effects of a culture-based social skills program on the prosocial behaviour of elementary school boys and girls

Dokument ID: 11125568

Type: Doktorafhandling

Land: Canada

År for udgivelse: 2005

År for dataindsamling: 2001 - 2004

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges det, om en klassebaseret indsats, **The Social Skills program**, med fokus på udvikling af sociale kompetencer har effekt omtrent 2,5 år efter dens afslutning. Den overordnede effekt såvel som effekter for drenge og piger undersøges. Alle elever i undersøgelsen går på 1., 2. eller 3. klassetrin ved indsatsens start.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med før- og eftermåling. De 145 deltagende elever går på to skoler i to isolerede samfund i Canadas nordvestlige territorier nord for polarcirklen (indsats n = 78 elever på skole A; kontrol n = 67 elever på skole B). Begge skoler er kendetegnet ved, at 99,9 pct. af eleverne tilhører den oprindelige befolkningsgruppe<sup>7</sup>. Indsatsen består af 10 lektioner, som leveres over 10 sammenhængende uger.

*The Social Skills program* er en kulturbaseret indsats, idet den tager udgangspunkt i det såkaldte *Dene Kede Curriculum*, som er udviklet af ældre (elders) fra de fem regioner i de nordvestlige territorier. Blandt de pågældende oprindelige befolkningsgrupper har ældre personer høj status i kraft af deres erfaring og viden. I Dene-perspektivet bør en persons relationer til andre mennesker være baseret på samarbejde, konsensus og ønsket om gruppens velbefindende. Selvforholdet kræver løbende selvevaluering og bør være baseret på selvværd. Formålet med *the Social Skills program* er at lære eleverne at leve i overensstemmelse med Dene-perspektivet. Programmet består af 10 lektioner, som er beskrevet i detaljerede trin-for-trin-vejledninger. I de 10 lektioner fokuseres der på forskellige sociale kompetencer, herunder kommunikation, håndtering af følelser, assertiv adfærd, vrede, empati, samarbejde, selvkontrol, problemløsning og konflikt-håndtering, ansvarlighed og respekt. Hver lektion kan bestå af en eller flere aktiviteter:

- Logbog (student workbook): Eleverne noterer, hvad de har lært
- Dagbogsskrivning (journaling): Eleverne skriver om tanker, følelser og oplevelser og bliver dermed i stand til at reflektere over sig selv og den sociale omverden
- Fælles rundkreds (sharing circles): I rundkredsen deler eleverne følelser og oplevelser med hinanden. Formålet med rundkredsen er at lære eleverne god, prosocial adfærd, herunder assertiv adfærd og kommunikation.

*The Social Skills Rating Scale (SSRS)* udfyldes af lærerne før indsatsen og tre år efter dens afslutning. Måleredskabet består af tre skalaer, som adresserer henholdsvis samarbejde, assertiv adfærd og selvkontrol. Indsatsens effekt belyses gennem en variansanalyse.

Overordnet indikerer studiet, at indsatsen har **en positiv effekt på de deltagende elevers sociale kompetencer**. Effekten er moderat for drenge, idet drengene i indsatsgruppen scorer højere på SSRS end drengene i kontrolgruppen. Derimod kan der ikke påvises en forskel i SSRS-scoren mellem pigerne i indsatsgruppen og kontrolgruppen.

<sup>7</sup> Den oprindelige befolkning er overrepræsenteret i Canadas kriminalitets-, alkohol- og stofmisbrugsstatistikker.

Det bør bemærkes, at *the Social Skills program* er et delelement af den skolebaserede indsats *Culture-Based Outdoor Classroom (Crime Prevention)*, som ikke er beskrevet nærmere i studiet. Det fremgår ikke, om eleverne i indsatsgruppen deltager i andre aktiviteter relateret til den skolebaserede indsats, hvorfor det ikke kan udelukkes, at indsatsens effekt skyldes andre elementer af den skolebaserede indsats.

**10. Chan, Christian S.; Jean E. Rhodes, Waylon J. Howard, Sarah R. Lowe, Sarah E. Schwartz & Carla Herrera: *Pathways of Influence in School-Based Mentoring: The Mediating Role of Parent and Teacher Relationships***

Dokument ID: 11057870

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: 2004-2005

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om mentorordningen **Big Brothers Big Sisters (BBBS)** har effekt på 4.-9. klasses elevers prosociale adfærd, problemadfærd (misconduct), selv-værd og faglige selvtillid, indstilling til at gå i skole (academic attitudes) og faglige niveau. Specifikt undersøges det, om kvaliteten af relationen mellem mentor og mentee har effekt på de pågældende mål. Det undersøges også, om kvaliteten af elevens forhold til forældre og lærere medierer effekten af mentorprogrammet, således at elever med gode forhold til forældre og/eller lærere har større udbytte af at deltage i mentorordningen.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperiment** med før- og eftermåling. 1.100 elever på 4.-9. klasses trin fra 67 skoler deltager i forsøget (indsats n = 526; kontrol n = 574). Hovedparten af eleverne i indsatsgruppen er mellem 9 og 12 år (84,8 pct.), og omtrent halvdelen tilhører en etnisk minoritet (53,4 pct.). Det er hensigten, at mentorordningen skal være aktiv i et skoleår (dvs. 9 mdr.), men på grund af sen opstart og/eller tidlig afslutning af nogle mentorrelationer, varer indsatsen i gennemsnit 5,1 måneder. På hovedparten af de deltagende skoler mødes mentorerne med deres mentees én gang om ugen, men på en mindre andel af skolerne sker det mindre hyppigt. Dette resulterer i en gennemsnitlig hyppighed på 3,1 månedlige møder mellem mentor og mentee. Eleverne i kontrolgruppen deltager ikke i mentorprogrammet i løbet af indsatsperioden.

Formålet med mentorordningen er at fremme tillidsfulde relationer mellem elever og ældre, mere erfarne personer, som ikke optræder i en forælderrolle. Mentorernes opgave er at yde vejledning, støtte og opmuntring<sup>8</sup>. Indsatsen bygger på teori og forskning om social læring. Antagelsen er, at en tillidsfuld relation til en ældre person, som hverken er lærer eller forælder, vil understøtte elevens socioemotionelle såvel som faglige udvikling. Møderne mellem mentor og mentee finder typisk sted i frokostpausen eller efter skoletid og altid på elevens skole. 49,7 pct. af mentorerne er gymnasieelever (high school students), 15,6 pct. er universitetsstuderende (college students), mens de resterende 34,5 pct. mentorer ikke er studerende. Mentorernes gennemsnitsalder er 24,6 år, hovedparten er kvinder (72,2 pct.), og hovedparten er hvide amerikanere (76,5 pct.). Alle mentorer deltager i forberedende træning forud for igangsættelse af indsatsen<sup>9</sup>.

Der anvendes en række forskellige måleredskaber til at måle indsatsens effekt. Alle mål på nær fagligt niveau rapporteres af eleverne selv. Problemadfærd måles med 11 spørgsmål fra Brown, Clasen og Eischers spørgeskema om negativ adfærd (fx at komme op at slås og ødelægge noget med vilje). Prosocial adfærd måles med en skala bestående af fem spørgsmål (fx om hyppighed af at hjælpe andre). Elevernes indstilling til at gå i skole måles med School Connection Scale og School Connectedness subscale. Førstnævnte består af tre udsagn, fx "Jeg glæder mig hver dag til at komme i skole, og

<sup>8</sup> Hvordan dette konkret foregår uddybes ikke.

<sup>9</sup> Omfanget og indholdet af denne træning fremgår ikke af artiklen.

sidstnævnte består af seks udsagn, fx "Det er vigtigt for mig at klare mig godt i skolen". Selvværd og faglig selvtillid måles ved hjælp af tre selvrapporteringsskalaer: Self-Perceptions of Academic Abilities (tilpasset version af Self-Perception Profile for Children - SPPC), Social Acceptance (subskala af SPPC) og Global Self-Worth. Endelig adresseres fagligt niveau gennem lærerens vurdering af den enkelte elev på en fem-punktsskala fra under forventet niveau (below grade level) til fremragende.

Derudover anvendes en række måleredskaber til at måle kvaliteten af elevernes relation til henholdsvis mentor, lærer og forældre, som antages at være mellemliggende variable. Kvaliteten af mentorrelationen adresseres ved hjælp af Youth-Centered Relationship (YCR) og Youth Emotional Engagement (YEE). YCR består af fem udsagn, fx "Min mentor spørger mig altid, hvad jeg har lyst til at lave". YEE består af otte udsagn, fx "Jeg er spændt, når jeg er sammen med min mentor". Kvaliteten af elevens forhold til sin lærer måles ved hjælp af Teacher Relationship Quality scale (TRQ) og Hemingway Measure of Adolescent Connectedness (MAC). TRQ består af fem udsagn, fx "Jeg kommer godt ud af det med min lærer i år". MAC består af fem udsagn, fx "Jeg går op i, hvad min lærer synes om mig". Endelig adresseres elevens forhold til sine forældre ved hjælp af to skalaer af Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) og Parent Communication. Mentorordningens effekt belyses via økonometriske modeller.

Studiet viser, at mentorordningen har **indirekte positive effekter på elevernes selvværd og faglige selvtillid, prosociale adfærd, elevernes indstilling til at gå i skole og problemadfærd**. Effekterne er indirekte i den forstand, at en god relation mellem mentor og mentee forbedrer elevens relation til henholdsvis sine lærere og forældre, og at det er denne forbedring, som har en direkte positiv effekt på selvværd og faglig selvtillid, prosocial adfærd og indstilling til at gå i skole. Til gengæld er der **ingen effekt på fagligt niveau**.

## 11. Danmarks Evalueringsinstitut: Madlejr. Evaluering af et Pilotprojekt

Dokument ID: 11357898

Type: Rapport

Land: Danmark

År for udgivelse: 2014

År for dataindsamling: 2013

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet er en virkningsevaluering af **Madlejr**, som er et lejrskolekoncept udviklet i samarbejde mellem Arla Fonden og Madkulturen. Studiet undersøger hvorvidt madlejren bidrager til at styrke elevernes personlige, alsidige udvikling, herunder deres hand-  
lekompentence, og i givet fald hvordan madlejren bidrager til dette<sup>10</sup>.

Formålet med en virkningsevaluering er at identificere, hvad der virker og under hvilke omstændigheder. Virkningsevalueringen er baseret på et **casestudie** med brug af et **kvalitativt forskningsdesign**, som inddrager observationer af eleverne på madlejren, situerede interviews med elever, lærere og kokke på madlejren og en opfølgende fokusgruppe med de lærere, som sammen med deres klasse har været på madlejr. Otte lærere og deres i alt otte klasser fra to skoler i Holstebro og to skoler i Roskilde indgår i evalueringen<sup>11</sup>. Eleverne går alle på 4., 5., 6. eller 7. klassesettrin. Opholdet på madlejren varer en skoleuge.

Madlejren har et konkret såvel som et mere generelt sigte. For det første har det tværfaglige lejrskoleforløb til formål at lære eleverne færdigheder i et køkken, give dem viden om råvarer og sætte fokus på madens og måltidets sociale betydning<sup>12</sup>. For det andet har madlejren til formål at indgyde eleverne mod til at prøve nye ting, skabe engagement og eftertænkning i en bredere sammenhæng. Antagelsen er, at nye rammer og nye læringsmetoder kan virke fremmende for dette. Konkret anvender madlejren en skemaløs struktur, som giver mulighed for fordybelse i længerevarende og sammenhængende processer, og innovationsdidaktik, som i højere grad end traditionel undervisning aktiverer og engagerer eleverne. Madlejren er inddelt i tre faser og inkluderer undervisningsmateriale med aktiviteter til før, under og efter lejrskoleopholdet:

1. I første fase (førlev) er det hensigten, at læreren og eleverne skal forberede sig på opholdet på madlejren gennem forskellige opgaver (hvilke opgaver fremgår ikke).
2. Anden fase er selve opholdet, som varer fem dage. Under opholdet står klassens lærer, madlejrens kokke og naturvejleder for aktiviteterne. Eleverne samler krydderurter, fileterer fisk, slagter høns, laver bål og tilbereder fælles måltider. Det er hensigten, at den skemafri ramme og innovationsdidaktikken motiverer eleverne til at deltage, smage ny mad, arbejde sammen på nye måder og til at være undersøgende og lære.
3. I den afsluttende fase (efterlev) er det hensigten, at læreren og eleverne efter lejrskolen skal arbejde videre med påbegyndte opgaver og processer.

<sup>10</sup> Evalueringen søger at besvare tre spørgsmål, hvoraf et er relevant i forbindelse med nærværende kortlægning. De øvrige to evalueringsspørgsmål lyder som følger: 1) Bidrager madlejren til at give lærerne nye didaktiske redskaber, hvor mad og måltider indgår i en tværfaglig undervisningssammenhæng og i givet fald hvordan? 2) Bidrager madlejren til at udvikle elevernes madmod, madglæde, råvarekendskab og deres lyst til at lave mad i dagligdagen og i givet fald hvordan?

<sup>11</sup> Det præcise antal elever fremgår ikke af rapporten.

<sup>12</sup> Denne del af studie er uden for denne kortlægnings fokus.

Den kvalitative analyse tager afsæt i indsatsteorien og anvender observations- og interviewmateriale til at undersøge, om og hvordan madlejren bidrager til at styrke elevernes personlige, alsidige udvikling.

Overordnet peger evalueringen på, at madlejren bidrager til at styrke elevernes alsidige udvikling. Analysen indikerer, at især fire forhold er med til at understøtte dette:

For det første indikerer analysen, at oplevelsen af **at møde sin grænse og overvinde den kan være med til at styrke elevernes handlekompetence og mod på at prøve nyt**. Et eksempel på dette er opgaven med at filetere fisk, som nogle elever først oplever som meget grænseoverskridende for efter et stykke tid at få mod på det og til slut gennemføre det. I denne sammenhæng er det afgørende, at læreren ikke skynder på eleverne, men at der er tid til at samle mod og gå til og fra opgaven.

For det andet indikerer analysen, at det **at følge en sammenhængende proces fra start til slut kan virke motiverende og give lyst til at lære**. Et eksempel på dette er først at samle urter og slagte en høne, dernæst tilberede og spise måltidet og til sidst bruge resterne i en indbagt pizza på bål dagen efter. Fraværet af den vante ske-mastruktur fremhæves som vigtig i denne sammenhæng, da indlæringen på denne måde ikke fragmenteres.

For det tredje indikerer analysen, at det **at være en del af et ligeværdigt fællesskab kan være med til at styrke klassens fællesskab og udvikle elevernes sociale kompetencer, herunder deres samarbejdsevne og dannelse**. Ifølge analysen kan fællesskabet om madlavningen og måltidet være med til at udfordre de faste roller og klassens hierarki, idet eleverne får mulighed for at bringe andre kompetencer i spil end i den almindelige undervisning.

For det fjerde indikerer analysen, at det **at få ansvar for praktiske ting i forbindelse med madlavningen kan virke motiverende og øge elevernes lyst til at være hjælpsomme**. Læreren og kokkenes tillid til, at eleverne kan løfte opgaven, fremhæves som særligt vigtigt i denne sammenhæng.

Afslutningsvis bemærkes det, at madlejrens betydning for elevernes alsidige udvikling fortrinsvis tilskrives selve opholdet. Fokusgruppen med lærere viser, at klasserne ikke har gennemført alle forberedelsesaktiviteter, idet undervisningsmaterialet opleves som for omfattende. Desuden arbejder klasserne ikke i særlig høj grad videre med opgaver relateret til madlejren efter opholdet.

## 12. DeRosier, Melissa E. & Sterett H. Mercer: *Improving student social behavior: The effectiveness of a story telling-based character education program*

Dokument ID: 11125461

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2007

År for dataindsamling: 2006-2007

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af indsatsen **LifeStories for Kids** på 0.-5. klasses elevers sociale adfærd. Indsatsen består af to separate undervisningsforløb, hvoraf det ene er målrettet elever på 0.-2. klassetrin, og det andet er målrettet elever på 3.-5. klassetrin.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 1.975 elever i 0.-5. klasse på fire skoler i samme skoledistrikt i North Carolina, USA<sup>13</sup>. Indsatsen varer ni uger og består af 60-90 minutters ugentlig undervisning, som typisk er fordelt på to dage. Eleverne på de to kontrolskoler modtager ikke indsatsen i indsatsperioden.

*LifeStories for Kids* kombinerer elementer fra undervisningsforløb med fokus på dannelse (character education - CE) og undervisningsforløb med fokus på sociale kompetencer (social skills training - SST). CE sigter typisk mod at fremme kerneværdier og personlighedstræk, som anses som fundamentale for god dannelse, gennem universel undervisning til alle elever. SST er kendetegnet ved konkrete metoder og aktiviteter, som har til hensigt at træne positive sociale kompetencer. *LifeStories for Kids* adopterer CE-programmers universelle tilgang og SST-programmers konkrete aktiviteter. Kernen i *LifeStories for Kids* er at gøre komplekse sociale kompetencer, valg og dilemmaer håndgribelige og genkendelige for børn gennem fortællingen som medie. De to undervisningsforløb består af ni fortællinger af 5-10 minutters varighed, som fremføres af en professionel fortæller på video. I videoklippene akkompagneres fortællingen af illustrative tegninger og billeder, som refererer til fortællingens indhold. Antagelsen er, at den levende og varierende formidlingsform vil fremme elevernes forståelse af fortællingernes budskab.

I undervisningsprogrammet målrettet elever i 0.-2. klasse omhandler de ni fortællinger henholdsvis a) mod, b) god dømmekraft, c) integritet, d) venlighed, e) vedholdenhed, f) respekt, g) ansvarlighed, h) selvdisciplin og i) fællesskab. I undervisningsprogrammet målrettet elever i 3.-5. klasse omhandler de ni historier henholdsvis a) fordele ved gensidig respekt og konsekvenser af egoisme, b) fordele ved samarbejde og værdien af forskellighed, c) kompromisser og gruppearbejde, d) at sætte sig i en andens sted (perspective taking) og ærlighed, e) formodninger baseret på forskelle og retfærdighed, f) mod og værdien af at udfordre sine formodninger, g) mobning versus venlighed, h) klikedannelse og medfølelse og i) kulturel accept og tolerance. I begge undervisningsprogrammer består de enkelte forløb relateret til de enkelte fortællinger af tre faser:

1. Først ser klassen en af de ni fortællinger på video. Elever i 3.-5. klasse har også mulighed for at genopfriske hukommelsen ved hjælp af tilhørende bøger.
2. Derefter deltager klassen i en fælles, lærerstyret diskussion af fortællingen. I undervisningsforløbet målrettet 0.-2. klasse er formålet, at eleverne i fællesskab definerer og redegør for de dannelseskompetencer (character traits), som demonstreres i fortællingen, og fortællingens morale. I undervisningsforløbet målrettet 3.-5.

<sup>13</sup> Hverken fordeling på indsats- og kontrolgruppe eller på klassetrin fremgår af studiet.



klasse er diskussionens formål, at eleverne i fællesskab definerer fortællingens hovedpointer og relaterer de dannelseskompetencer, som demonstreres i fortællingen, og fortællingens morale til personlige erfaringer og oplevelser.

3. I sidste fase forstærkes elevernes forståelse af fortællingens indhold gennem klassebaserede aktiviteter og hjemmeopgaver. I undervisningsprogrammet målrettet de yngste elever kan læreren vælge mellem fem aktiviteter: a) Flipbøger<sup>14</sup>, som illustrerer fortællingens indhold, anvendes som udgangspunkt for gruppebaseret genfortælling og diskussion, b) kreativ historiefortælling, hvor flere elever i fællesskab digter videre på historien, c) rollespil, hvor eleverne udforsker betydningen og konsekvenserne af fortællingens morale, d) billedkunstaktiviteter, hvor eleverne på kreativ vis udforsker fortællingens indhold og relaterer fortællingen til egne oplevelser, og e) opgaveark, som forbinder fortællingens indhold til andre fagområder. I undervisningsprogrammet målrettet de ældre elever kan læreren ligeledes vælge mellem fem aktiviteter: a) Kortlægning af fortællingens indhold og elementer, b) kreativ historiefortælling, c) skriftsproglige øvelser med henblik på at analysere fortællingen, d) mundtlige og skriftsproglige øvelser med henblik på at relatere fortællingen til elevernes personlige erfaring og oplevelser, og e) opgaveark, som forbinder fortællingens indhold til andre fagområder.

Lærerne på de to indsatskoler deltager i en 3-timers workshop forud for indsatsens implementering, hvor de bl.a. introduceres til en detaljeret trin-for-trin-vejledning. De har ligeledes mulighed for løbende vejledning.

Elevernes sociale adfærd måles ved før- og eftertest ved hjælp af en tilpasset udgave af Teacher Checklist of Student Functioning. Måleredskabet adresserer hver elevs grad af direkte aggressiv adfærd (fysisk og verbal), indirekte aggressiv adfærd, mobbeadfærd (peer victimization), ikke-alderssvarende, impulsiv adfærd samt prosocial adfærd. Effekten af *LifeStories for Kids* belyses gennem separate regressionsanalyser for de to aldersgrupper.

Studiet indikerer, at **undervisningsforløbet målrettet de yngste elever medfører små positive ændringer i direkte aggressiv adfærd og prosocial adfærd** sammenlignet med kontrolgruppen. **Undervisningsforløbet målrettet de ældre elever medfører ligeledes små positive ændringer i direkte aggressiv adfærd aggression og impulsiv adfærd, som ikke er alderssvarende.**

Afslutningsvis bemærkes det, at de deltagende lærere i 0.-2. klasse i gennemsnit implementerer 77 pct. af indsatsens aktiviteter, mens lærere i 3.-5. klasse i gennemsnit implementerer 64 pct. af indsatsens aktiviteter.

---

<sup>14</sup> En flipbog er en billedbog, hvor billederne udvikler sig gradvis for hver side. Hvis bogen bladres igennem med stor hast, får man indtryk af bevægelse.

### 13. Dewey, Jessica & Janet Bento: *Activating Children's Thinking Skills (ACTS): The Effects of an Infusion Approach to Teaching Thinking in Primary Schools*

Dokument ID: 11057401

Type: Tidsskriftsartikel

Land: England

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: 2002-2004

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af en infusionstilgang til tænkingsfærdigheder, **Activating Children's Thinking Skills (ACT)**, på elevers kognitive, sociale og emotionelle udvikling. Infusionstilgangen indebærer, at tænkning ansues som en integreret færdighed, der kan anvendes på tværs af forløb og fag. Det adskiller sig fra tilgange, hvor der undervises i tænkning som en separat færdighed, som ligger ud over den almindelige undervisning, eller hvor der undervises i tænkning inden for et specifikt fag.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 404 børn i 4.-6. klasse (indsats  $n = 160$ ; kontrol  $n = 244$ ). Indsatsgruppen modtager indsatsen i to år, mens kontrolgruppen står på venteliste til at modtage indsatsen det første år og modtager indsatsen i undersøgelsens andet år.

ACT-indsatsen indebærer, at eleverne undervises i tænkingsfærdigheder på tværs af fag og undervisningsforløb. Tilgangen er baseret på en taksonomi for tænkning og et fokus på vigtigheden af metakognition, som underbygger elevernes tænkingsfærdigheder såsom kritisk tænkning, kreativ tænkning, søgen efter mening, problemløsning og beslutningstagning. Børnene opfordres til at tænke aktivt og eksplicit ved brug af en række teknikker, som de undervises i. Udviklingen af børnenes tænkingsfærdigheder understøttes med diagrammer, som viser de forskellige tænkingsfaser, såvel som tænkegrupper, hvor børnene sammen udvikler deres tænkning.

ACT-indsatsen består ikke i et fast sæt lektioner, men støtter derimod lærerne i at planlægge den eksisterende undervisning med et fokus på tænkning. Målet med tilgangen er dermed, at undervisningen i tænkning indgår i alle fag, således af tænkingsfærdigheder gennemsyrrer alle aspekter af elevernes skoledag. Eksempelvis kan færdigheden at evaluere fordele og ulemper indlejres i lektioner med fokus på beslutningstagningsprocesser.

Ved indsatsens start modtager lærerne et 2-dages træningsforløb i at identificere specifikke typer tænkning baseret på en taksonomi over tænkning samt i at identificere lektioner, hvor disse kan indlejres i undervisningen. Ligeledes undervises lærerne i brugen af tækningsdiagrammer og tænkegrupper. Endvidere finder der i løbet af indsatsens forløb to reviewdage sted, hvor lærerne undervises i metakognition, sprog og socialt samarbejde. Halvårligt følges der ligeledes op på implementeringen af indsatsen i grupper, hvor lærerne diskuterer undervisningen i ACT såvel som gennemførte forløb.

I studiet indgår en test af elevernes faglige læring (Cognitive Abilities Test - Third Edition), et spørgeskema vedrørende elevernes eget syn på dem selv i forhold til læring (Myself-As-A-Learner Scale) samt et spørgeskema vedrørende elevernes sociale og adfærdsmæssige reaktioner i en række sociale situationer (Taxonomy of Problematic Social Solutions for Children), der udfyldes af elevernes lærere. Disse mål foretages før indsatsens begyndelse, efter et år samt efter to år. Effekten af ACT-programmer på elevernes kognitive, sociale og emotionelle udvikling afdækkes med multivariat variansanalyse.

Studiet viser, at *ACT*-indsatsen har **en positiv effekt på elevernes kognitive udvikling**, idet indsatsgruppen oplever en større forbedring i faglige resultater end kontrolgruppen over tid. Imidlertid viser studiet, at ***ACT*-indsatsen ikke påvirker elevernes syn på sig selv i forhold til læring**. Endvidere indikerer studiet, at elevernes sociale og adfærdsmæssige reaktioner udvikler sig negativt i indsatsgruppen og positivt i kontrolgruppen. I studiet bemærkes det, at det er nødvendigt med videre undersøgelser af dette resultat, da det kan skyldes udfordringer med målings reliabilitet.

**14. Durlak, Joseph A.; Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor & Kriston B. Schellinger: *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions***

Dokument ID: 11056128

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2011

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review**, der undersøger effekten af skolebaserede, universelle socioemotionelle undervisningsprogrammer på elevers socioemotionelle færdigheder, syn på sig selv og andre (attitudes towards self and others), positive sociale adfærd, adfærdsproblemer, emotionelle problemer (emotional distress) og faglige læring.

I reviewet inkluderes studier, der lever op til følgende kriterier:

- Studier, der er skrevet på engelsk
- Studier, der er skrevet (udgivne såvel som ikke-udgivne) inden udgangen af 2007
- Studier, der fokuserer på en eller flere socioemotionelle færdigheder
- Studier, der fokuserer på elever i alderen 5-18 år i normalgruppen (elever uden identificerede indlæringsproblemer)
- Studier, der har en kontrolgruppe
- Studier, der afrapporterer tilstrækkelig information til, at effektstørrelser kan udregnes
- Studier, hvor der, hvis der indsamles opfølgende data, mindst er gået seks måneder siden indsatsens afslutning.

Reviewet inkluderer 213 studier, som i alt involverer 270.034 elever. Ca. 75 pct. af disse studier er udgivet siden 1990, og langt hovedparten er af amerikansk oprindelse. Næsten halvdelen af studierne er baseret på et design med tilfældig tildeling til indsats- og kontrolgruppe. Mere end halvdelen af studierne (56 pct.) omhandler elever i indskoling (elementary school), lige under en tredjedel (31 pct.) omhandler elever på mellemtrinnet (middle school), mens de resterende studier involverer elever i udskoling og på ungdomsuddannelser (high school). De fleste af studierne omhandler indsatser, som implementeres af elevernes sædvanlige lærere (53 pct.), lige over en femtedel implementeres af udefrakommende personale (21 pct.), mens de resterende studier (26 pct.) omhandler programmer med flere komponenter, såsom både aktiviteter på skolen og i hjemmet.

I studiet anvendes en metaanalyse til at afdække effekterne af socioemotionelle undervisningsprogrammer på elevernes socioemotionelle færdigheder, syn på sig selv og andre, positive sociale adfærd, adfærdsproblemer, emotionelle problemer og faglige læring.

Reviewet viser overordnet, **at skolebaserede, universelle socioemotionelle undervisningsprogrammer har en positiv effekt, idet reviewet finder positive effekter på samtlige seks afhængige variable**, som indgår i reviewet. Dermed viser reviewet, at socioemotionelle undervisningsprogrammer medfører forbedrede socioemotionelle færdigheder, et mere positivt syn på sig selv og andre, øget positiv social adfærd, færre adfærdsproblemer og emotionelle problemer samt større faglig læring. Den største effekt findes for elevernes socioemotionelle færdigheder. Ca. 15 pct. af studier-

ne i reviewet indeholder opfølgende data vedrørende indsatsernes effekt på længere sigt. Yderligere analyser på baggrund af disse studier viser, at de positive effekter af de socioemotionelle undervisningsprogrammer varer ved.

Reviewet viser endvidere, at **socioemotionelle undervisningsprogrammer, der gennemføres af elevernes egne lærere, har en positiv effekt på samtlige afhængige variable**. Der findes endvidere en positiv effekt af undervisningsprogrammer, der består af flere komponenter, på elevernes syn på sig selv og andre, adfærdsproblemer, emotionelle problemer samt elevernes faglige læring. Der findes kun en positiv effekt af programmer, der gennemføres af eksternt personale på tre af de seks afhængige variable (socioemotionelle færdigheder, syn på sig selv og andre samt adfærdsproblemer).

Endelig viser reviewet, at effekten af de socioemotionelle undervisningsprogrammer medieres af både indhold og implementering. Programmer, der er kendetegnet ved at indeholde et sæt sammenhængende aktiviteter, at bruge aktive læringsmetoder, at have fokus på at udvikle personlige/socialt færdigheder, og som sætter fokus på specifikke socioemotionelle færdigheder (i modsætning til et mere generelt fokus), opnår bedre resultater, end programmet der ikke er kendetegnet ved disse fire karakteristika (sequenced, active, focused and explicit, SAFE). Ligeledes finder reviewet, at undervisningsprogrammer, der har været præget af implementeringsproblemer, opnår mindre gode resultater, end programmer der ikke har haft implementeringsproblemer.

**15. Dyssegaard, Camilla Brørup; Michael Søgaard Larsen & Neriman Tiftikci. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review**

Dokument ID: 11150821

Type: Rapport

Land: Danmark

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review**, gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) og undersøger effekten af inklusion af børn med særlige behov i grundskolen.

DCU opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review.<sup>15</sup> DCU finder 43 studier, som undersøger effekter af inklusion af børn med særlige behov i grundskolen og lever op til evidensstandarderne. Størstedelen af studierne er gennemført i USA. Der indgår et enkelt skandinavisk studie (svensk), og resten af studierne er gennemført i andre europæiske lande samt i Australien, Canada og New Zealand.

Reviewet undersøger effekten af to kategorier af indsatser, henholdsvis inklusionstiltag rettet mod skolen og inklusionstiltag rettet mod elever. Alle inkluderede studier undersøger effekter målt som faglig udvikling og sociale færdigheder, mens knap en femtedel af studierne endvidere undersøger trivsel som en effekt.

Inklusionstiltag rettet mod skolen: Studierne, der undersøger eleverne med særlige behovs faglige og sociale udvikling i forhold til, om de går i et inkluderende undervisningstilbud eller i specialtilbud, viser følgende resultater:

- Hvad angår eleverne med særlige behovs faglige motivation og selvpfattelse i forhold til skolearbejde, peger resultaterne i retning af, at **jo ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud**, hvor de ikke føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater.
- Hvad angår eleverne med særlige behovs faglige udvikling, er studierne resultater modstridende. Ét studie viser, at **eleverne med særlige behov har en lavere faglig udvikling i specialklasser** end tilsvarende elever i almenklasser, mens et andet studie viser, at **der ikke er forskel på elevernes faglige udvikling**, hvad enten de er inkluderet i almenskole eller går i specialtilbud.
- Det har **ikke en negativ effekt på almenelevers faglige og sociale udvikling**, at elever med særlige behov er inkluderet i almenundervisningen.
- Det er afgørende for elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling, at **skolen har en overordnet målsætning for og positiv holdning til inklusion af eleverne med særlige behov** i almenskolen. Lærere, der har en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov, har en **negativ effekt på eleverne med særlige behovs faglige udvikling**.
- Det har en **positiv effekt på eleverne med særlige behovs aktivitetsniveau, faglige udvikling, selvtillid og selvsikkerhed** i forhold til deres klassekammerater, at de har en målsætning for deres egen læring, og at de dermed kan følge egen progression.

<sup>15</sup> Forskningskortlægningen er gennemført på det grundlag, der er beskrevet i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning *Conceptnotat samt Notat om forskningskvalitet*.

- Det har en **positiv effekt over for alle eleverne, at der er to lærere til stede i klassen**, hvis der er tale om en almenlærer og speciallærer. Endvidere viser studierne, at **lærerassistenter har en positiv effekt på alle elever**, når de er uddannet til at levere en specifik intervention, og at deres rolle i undervisningen på forhånd er defineret.

Inklusionstiltag rettet mod elever: Studierne, der undersøger elevrettede inklusionstiltag, viser følgende resultater:

- **Elevformidling (peer tutoring) er en effektiv strategi til at inkludere elever med særlige behov** i almenundervisningen. Flere studier viser, at det forudsætter, at lærerne har viden om, hvilke programmer for elevformidling der har evidens for positiv effekt, samt at der er adgang til materialer og/eller ressourcepersoner, som sikrer, at programmet implementeres korrekt.
- I forhold til at inkludere elever med ADHD/ADHD-lignende adfærd samt sociale og emotionelle vanskeligheder viser studier en **positiv effekt af, at lærerne har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag**, der specifikt gavner denne målgruppe. Ét effektivt interventionstiltag er at lære eleverne at benytte **selvregistreringsinterventioner**, hvor de lærer gradvist at korrigere egen adfærd.
- Endelig konkluderes det i det systematiske review, at studierne samlet set peger i retning af, at **det er muligt at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen**, og at det kan have en **positiv effekt på alle elevers faglige og sociale udvikling**. Opsummerende viser studierne, at det kræver, at lærere har:
  - Instruktion/efteruddannelse i interventionstiltag over for elever med særlige behov,
  - Adgang til ressourcepersoner, som kan yde supervision og støtte i undervisningen, og
  - Kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag målrettet elever med særlige behov.

## 16. Eriksson-Sjöö, Tina: *Tre år med indsatsen CAP-grupper på Rosengårdsskolan*

Dokument ID: 11162511

Type: Rapport

Land: Sverige

År for udgivelse: 2007

År for dataindsamling: 2004-2006

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af en 3-årig forebyggende socioemotionel indsats, **Children Are People** (CAP), på elevernes socioemotionelle udvikling og skolemiljø.

Studiet omhandler CAP-indsatsen, som den er gennemført på Rosengårdsskolan i Malmø i perioden 2004-2006. Indsatsen retter sig mod udsatte elever med en ressourcetsvag familiær baggrund. CAP-metoden bygger på det amerikanske støttegruppeprogram CAP og blev for første gang implementeret i Malmø i 1993 som et støtte- og undervisningsprogram med titlen Maskrosen, der var tilpasset en svensk skolekontekst.

Studiet bygger på et **kvalitativt forskningsdesign**, hvor 16 deltagende elever følges over indsatsens 3-årige periode. Studiet anvender kvalitative data indsamlet gennem hele perioden, henholdsvis deltagerobservation, personlige interviews og gruppeinterviews med elever, lærere og ledere, dokumentstudier og dagbogsnotater fra gruppeledere i indsatsen.

De 16 deltagende børn er udvalgt på tværs af fire 3. klasser på Rosengårdsskolan i Malmø, som ligger i et udsat boligområde, hvor størstedelen af eleverne er tosprogede. Eleverne er udvalgt af deres klasselærere til at deltage i indsatsen ud fra en vurdering af, hvilke elever der er mest udsatte/har de ringeste forudsætninger for at klare sig i skolen. De udvalgte børn kan endvidere karakteriseres som stille og tilbagetrukne elever, hvis behov det kan være vanskeligt at imødekomme i almenundervisningen. CAP er således en målrettet indsats, som har til formål at hjælpe og støtte en gruppe af udsatte børn med ringe forudsætninger for at klare sig i skolen og i uddannelsessystemet på længere sigt.

Konkret består CAP-indsatsen af følgende:

- Eleverne deltager i en CAP-gruppe over en 3-årig periode fra 3.-5. klasse. Der er otte elever i hver gruppe. Ved indsatsens opstart (år 0) etableres de første to grupper med 3. klasses elever – og det er disse 16 elever, der følges i studiet. De følgende tre år etableres yderligere to grupper årligt, således at indsatsen er fuldt implementeret efter fire år med deltagelse af i alt 48 elever (fordelt på i alt seks grupper af otte elever).
- CAP-grupperne mødes hver 14. dag, og der er i alt ca. 16 gruppemøder på et skoleår.
- I gruppen gennemføres forskellige aktiviteter og øvelser, hvor børnene har mulighed for at lære sig selv og deres følelser at kende, herunder at give udtryk for egne følelser, at forstå den sociale kontekst, de befinder sig i, samt at kunne sætte grænser for sig selv såvel fysisk som psykisk. Eleverne undervises desuden i det omgivende samfund, herunder det svenske demokrati og med fokus på, at eleverne tilegner sig forudsætninger til selvstændigt at træffe beslutninger for deres fremtid.
- Der er udarbejdet en lærervejledning, der beskriver aktiviteter, form og formål for gruppemøderne. Hver gruppe styres af en ansvarlig gruppeleder, som er lærer på skolen og uddannet og trænet i CAP-metoden.



Studiet indikerer, at **CAP-indsatsen har positive effekter for elevernes udvikling af socioemotionelle kompetencer**. Vurderingen bygger på læreres og elevers oplevede udbytte af indsatsen. Både lærere, der fungerer som gruppeledere i indsatsen, og øvrige lærere, der underviser de deltagende elever i almenundervisningen, giver udtryk for, at eleverne udvikler sig positivt som følge af indsatsen. Elevernes udbytte kommer til udtryk gennem styrkede sociale kompetencer, øget selvtillid, empati, selvkontrol og glæde, større grad af åbenhed og interesse over for deres klassekammerater samt evnen til at træffe selvstændige beslutninger og stå ved egne meninger.

Studiet indikerer endvidere, at **CAP-indsatsen har positive effekter for skolemiljøet, idet de deltagende elever bidrager til et mere hensigtsmæssigt og velfungerende socialt miljø** i deres klasse. De interviewede lærere tilskriver denne udvikling elevernes deltagelse i indsatsen. Det forbedrede skole- eller klasse miljø kommer til udtryk ved, at eleverne, der har deltaget i CAP, deltager mere aktivt i klassens fællesskab end tidligere. De deltagende elever udviser empati og medansvar over for deres klassekammerater og bidrager til at skabe et kammeratligt og trygt klima i klassen. Eleverne er desuden blevet bedre til at løse konflikter ved egen hjælp, ligesom de generelt har fået en mere positiv indstilling til deres omgivelser.

I studiet påpeges et **generelt forbehold over for, hvorvidt de oplevede effekter kan tilskrives indsatsen**. Det anvendte forskningsdesign giver ikke anledning til at udelukke, at de oplevede effekter (helt eller delvist) skyldes andre forhold end elevernes deltagelse i CAP. Ikke desto mindre konstateres det i studiet, at såvel lærere, der deltager direkte i indsatsen, samt øvrige lærere på skolen oplever, at de nævnte **forandringer er særligt udtalt blandt de deltagende elever**. På den baggrund konkluderes det i studiet, at de oplevede effekter formentlig ikke alene kan tilskrives generel udvikling over tid, men med rette må antages at have en vis sammenhæng med deltagelse i indsatsen.

**17. Fitzpatrick, Carol; Andrea Conlon, Deidre Cleary, Mike Power, Frances King & Suzanne Guerin: *Enhancing the mental health promotion component of a health and personal development programme in Irish schools***

Dokument ID: 11124615

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Irland

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet sammenlignes effekten af et undervisningsprogram med fokus på sundhed og personlig udvikling, **Social, Personal and Health Education (SPHE)**, som er obligatorisk i irske grundskoler, med effekten af en udvidet version af dette undervisningsprogram. I studiet undersøges den relative effekt af de to programmer på elevernes emotionelle og adfærdsmæssige problemer samt deres evne til at opsøge hjælp.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 782 12-16-årige elever fordelt på 17 skoler. Skolerne er stratificeret på baggrund af, om der er tale om drengeskoler, pigeskoler eller skoler for begge køn. Herefter tildeles skolerne til enten at fortsætte med det almindelige SPHE-undervisningsprogram (standardprogrammet) eller at implementere det udvidede SPHE-program. 421 elever undervises på baggrund af standardprogrammet, mens 361 elever modtager undervisning i det udvidede SPHE-program. Begge indsatser forløber over et skoleår (otte måneder).

Standardprogrammet sigter mod at fremme dialog og diskussion blandt eleverne og blandt elever og lærere samt at fremme elevernes evne til at tænke sig om og foretage bedømmelser. Programmet udgøres af 10 moduler vedrørende tilhørsforhold og integration, selvkontrol, oplevelse af formål (sense of purpose), kommunikationsevner, fysisk helbred, venskab, forhold og seksualitet, emotionel sundhed, indflydelse og beslutninger samt stofmisbrug og personlig sikkerhed. SPHE-programmet indebærer en række forskellige læringstilgange, herunder blandt andet aktiv deltagelse, refleksion, diskussion og rollespil. Lærere trænet i SPHE-programmet gennemfører én lektion per uge, og lærerne opfordres til at tilpasse rækkefølgen af moduler til begivenheder i klassen og på skolen.

Det udvidede SPHE-program har samme indhold som standardprogrammet, men er tilføjet en ekstra dimension i form af ni historier fra DVD'en *Working Things Out*. Historierne integreres i undervisningen ved en struktureret undervisningsplan. I historierne fortæller en række børn og unge via animerede figurer deres historier om, hvordan de er kommet igennem svære tidspunkter i deres liv, såsom mobning, depression, selvskadende adfærd, skilsmisse mv. Eksempelvis anvendes der i modulet om tilhørsforhold og integration en historie om en dreng, der fandt overgangen fra indskoling til mellemtrin (primary to secondary school) svær, idet han tidligere var blevet mobbet. Historien beretter om, hvordan han håndterede disse udfordringer, og hvilken lettelse han følte, da han var i stand til at tale med nogen om, hvordan han havde det. Undervisningsplanen for dette modul er struktureret således, at eleverne først deltager i en gruppeøvelse, hvorefter historien vises for eleverne. Læreren stiller herefter spørgsmål til historien, og læreren og eleverne opsummerer historien i fællesskab. Endelig gennemfører eleverne en skriftlig øvelse med spørgsmål om historien og deres udbytte heraf. Lærerne i det udvidede SPHE-program har modtaget samme træning som lærerne i standardprogrammet, men har derudover også fået én dags træning i det udvidede program.

I studiet anvendes Strengths and Difficulties Questionnaire til at belyse elevernes emotionelle og adfærdsmæssige problemer. Spørgeskemaet indeholder dimensioner vedrørende adfældsproblemer, hyperaktivitet, emotionelle problemer, problemer med jævnaldrende og prosocial adfærd samt et samlet mål for elevens totale mængde problemer. Elevernes adfærd vedrørende at opsøge hjælp belyses med Children's Coping Strategies Checklist og et ikke-standardiseret spørgeskema. Endelig spørges eleverne om deres syn på skolens sociale miljø. Spørgeskemaerne udfyldes af eleverne i både indsats- og sammenligningsgruppen før indsatsen, efter indsatsen samt seks måneder efter indsatsens afslutning. Analysen af den relative effekt af de to programmer foretages med variansanalyse.

Overordnet indikerer studiet, at **der er få forskelle mellem eleverne i standardprogrammet og eleverne i det udvidede program** over tid. Dog indikerer studiet, at elever, som undervises på baggrund af standardprogrammet, opnår bedre resultater med hensyn til at opsøge hjælp end eleverne i det udvidede program, mens eleverne i det udvidede program opnår bedre resultater med hensyn til problemer med jævnaldrende end elever i standardprogrammet. Endvidere indikerer studiet, at drenge i risikogruppen, som deltager i det udvidede program, opnår større reduktioner i emotionelle og adfærdsmæssige problemer, hyperaktivitet og den totale mængde problemer end drenge i højrisikogruppen i standardprogrammet.

**18. Frey, Karin S.; Susan Bobbitt Nolen, Leihua Van Schoiack Edstrom, & Miriam K. Hirschstein: *Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior***

Dokument ID: 11125635

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2005

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om det socioemotionelle undervisningsprogram **Second Step** har effekt på 0.-6. klasses elevers adfærd og sociale forståelse (social cognition) samt forholdet mellem disse. Programmet er baseret på en teori om, at elevers adfærd påvirkes af deres personlige mål, overbevisninger, følelser, evne til at bearbejde information og præstationsevner (performance skills).

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 1.235 skoleelever (indsats n = 620; kontrol n = 615) fordelt på 0.-6. klasse fra 15 skoler i tre byer i den vestlige del af staten Washington. Indsatsen varer i to år med en gennemsnitlig indsats på to lektioner pr. uge.

Undervisningsprogrammet er inddelt i lektioner på 25-40 minutter, alt efter hvilket klassetrin der undervises på. Undervisningsmaterialet består af undervisningsmanualer til hver lektion, fotokort og historier på videobånd. Der er tre elementer i indsatsen: empatitræning, impuls kontrol og problemløsning og vredeshåndtering.

- Empatielektionerne lærer eleverne at opfange relevante signaler fra deres klassekammerater. Der undervises i kernekompetencerne: følelsesmæssig forståelse, forudsigtelse og kommunikation.
- I lektionerne i impuls kontrol og problemløsning bliver eleverne gentagne gange stillet over for sociale problemstillinger, hvis løsning kræver en evaluerende tilgang fra elevens side. Et eksempel på dette er elevernes deltagelse i "Prisoner's Dilemma"-spil, hvor eleverne skal vælge mellem en samarbejdende eller en egoistisk taktik for at maksimere egen nytte.
- I lektionerne i vredeshåndtering undervises eleverne i kognitive adfærdsteknikker (cognitive behavioral techniques), såsom privat tale<sup>16</sup> (self-talk) og opmærksomhedskontrol (attention control).

Undervisningen i alle lektioner er rettet mod at give eleverne værktøjer til at løse sociale udfordringer, såsom at modstå gruppepres, give undskyldninger og vise værdsættelse.

Forud for indsatsen deltager lærerne i to dages oplæring i *Second Step*, hvor de introduceres for indholdet i undervisningsprogrammet og øver lektionerne og øvelserne.

Effekten af indsatsen måles ved hjælp af variansanalyser baseret på lærernes rapporteringer, spørgeskemaundersøgelser blandt elever og observation af elever i forbindelse med interviews, spil og løsningen af problemer i gruppesammenhæng. Til lærernes rapportering af elevers sociale adfærd anvendes Merrell's School Social Behavior Scale

---

<sup>16</sup> Ifølge Vygotskij bruger barnet privat tale i situationer, hvor dets tænkning er særligt udfordret. I disse situationer taler barnet højt med sig selv for at bruge talen som et selvregulerende styresystem.

(SSBS), hvor læreren skal rapportere, hvor ofte eleven udviser hvert enkelt af 32 asociale og 33 prosociale adfærdsmønstre.

Studiet viser, at *Second Step* har **en positiv effekt på elevernes sociale adfærd og evne til at løse problemer uden voksnes indblanding**. Eleverne i indsatsklasserne er mere tilbøjelige til at foretrække løsninger, som kommer flere elever end dem selv til gode, og mindre tilbøjelige til at udvise udadreagerende adfærd. Ydermere finder studiet, at elevernes mål (goals) og udadreagerende kendetegn (aggressive attributes) er bestemmende for en lang række variable, såsom tilbøjelighed til at anvende prosocial adfærd under konflikter.

**19. Garaigordobil, Maite: 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**

Dokument ID: 11125270

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Spanien

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et samarbejdsbaseret legeprogram på elevers sociale tilpasningsevne. Indsatsens effekt på forældres og læreres opfattelse af elevernes pro-sociale adfærd undersøges også. I studiet forstås social tilpasningsevne som bestående af hensyntagen til andre, selvkontrol, lederskab, tilbagetrukkethed (isolation-withdrawal) og angst (anxiety-shyness).

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 86 elever (indsats n = 54; kontrol n = 32) i alderen 10-11 år fra det nordlige Spanien. Indsatsgruppen gennemfører det samarbejdsbaserede legeprogram, mens kontrolgruppen modtager almindelig undervisning i et etik-fag<sup>17</sup>. Indsatsen varer i et år og gennemføres ved to planlagte legetimer pr. uge.

Teorien bag indsatsen er, at leg er social interaktion. Gennem leg bliver eleverne stillet over for forskellige sociale situationer og lærer at samarbejde, hjælpe hinanden, dele og løse problemer. Indsatsen er baseret på samarbejdsbaserede lege og spil, og den ugentlige session på to legetimer indeholder to til tre aktiviteter med tilhørende undervisningsmateriale. Alle sessioner følger den samme form og udføres i det samme tidsrum og lokale hver uge. Sessionernes form er:

- Eleverne bliver præsenteret for den kommende aktivitet, mens de sidder i en rundkreds på gulvet.
- Eleverne udfører aktiviteten. Dette foregår typisk i mindre grupper.
- Når aktiviteten er afsluttet, sætter eleverne sig igen i en rundkreds. Her fremlægger grupperne deres konklusioner, hvorefter læreren faciliterer en diskussion imellem eleverne.
- Trin 1-3 gentages for hver af de to til tre aktiviteter i sessionen.

Aktiviteterne i sessionerne er designet til at stimulere kommunikation, samhørighed, selvtillid og udviklingen af kreativitet. Aktiviteterne er inddelt i de fire følgende kategorier: verbal kreativitet, dramatisk kreativitet, grafisk kreativitet og konstruktiv kreativitet (plastic-constructive creativity). Alle fire kategorier indeholder opgaver, som skal løses ved hjælp af samarbejde og kreativitet. En opgave inden for konstruktiv kreativitet kan eksempelvis være, at eleverne i grupper skal bygge noget i LEGO ved hjælp af en brugsvejledning.

Indsatsen bliver gennemført af skolepsykologer og psykologi-studerende, som forud for indsatsen oplæres med henblik på at sikre homogenitet i implementeringen af indsatsen.

I studiet måles elevernes sociale tilpasningsevne med Battery of Socialization (BAS), der udfyldes af eleverne selv. Elevernes prosociale adfærd måles med Prosocial Beha-

---

<sup>17</sup> Det fremgår af studiet, at etik er et fag i Spanien.

viour Questionnaire (PSQ), der udfyldes af elevernes forældre og lærere. Endelig måles elevernes opfattelse af deres klassekammeraters prosociale adfærd med Sociometric Questionnaire (SQ), der udfyldes af eleverne. Effekten af indsatsen måles ved hjælp af multivariat analyse, baseret på før- og eftermålinger foretaget med tre måleinstrumenter.

Studiet indikerer, at indsatsen har **en positiv effekt på elevernes sociale tilpasningsevne samt forældres og lærers opfattelse af elevernes prosociale adfærd**. Eleverne i indsatsgruppen viser øget selvkontrol, lederskab og prosocial adfærd. Effekten af indsatsen er størst hos de elever, som scorer relativt lavt i målene for den sociale tilpasningsevne i førtesten.

**20. Gueldner, Barbara Ann: *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***

Dokument ID: 11125329

Type: Afhandling

Land: USA

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af det socioemotionelle undervisningsprogram **Strong Kids** (se også abstract nr. 50) på elevernes viden om socioemotional adfærd, symptomer på emotionelle adfærdsproblemer (indadreagerende adfærd) og antal henvisninger til rektors kontor (disciplinary office referrals). I studiet undersøges endvidere, hvorvidt regelmæssig professionel feedback til lærerne undervejs i deres implementering af programmet har en medierende effekt på elevernes udbytte af indsatsen.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt forsøgsdesign** med brug af før- og eftertest. Både indsats og studie forløber over 13 uger. Fordelingen af elever i indsats- og kontrolgruppe er delvist randomiseret.

Studiet har 125 deltagende elever i 6. klasse, som fordeler sig mellem tre grupper:

- Gruppe 1: Kontrolgruppe med 46 elever
- Gruppe 2: Indsatsgruppe med 40 elever, der deltager i *Strong Kids*, hvor læreren *ikke* modtager professionel sparring og feedback undervejs
- Gruppe 3: Indsatsgruppe med 39 elever, der deltager i *Strong Kids*, hvor læreren modtager professionel sparring og feedback undervejs.

Eleverne er udvalgt fra fire 6. klasser på én skole i Oregon, USA. Skolen er placeret i et område med et gennemsnitligt socioøkonomisk grundlag. Elever med særlige behov i forhold til læsning har ikke deltaget i indsatsen. De deltagende elever fordeler sig ligeledes, hvad angår køn og er 11-12 år.

*Strong Kids* består af et sprog- og læsemateriale med i alt 12 lektioner og implementeres med en ugentlig lektion. Indsatsen er designet ud fra et ønske om at skabe et tids- og omkostningseffektivt program, der relativt let lader sig integrere i et normalt skoleskema. Den ugentlige lektion erstatter således en skemalagt lektion i den normale undervisning i sprog og læsning.

De to lærere, der implementerer indsatsen for gruppe 2 og 3, har deltaget i en 2-timers træningssession, hvor de er blevet instrueret og vejledt i anvendelse af materialet og tilrettelæggelse af lektionerne. Indsatsen følger en relativt detaljeret plan for hver af de 12 lektioner.

Kontrolgruppen har ikke modtaget en indsats, men har i stedet haft normal undervisning i sprog og læsning. Der er anvendt 30 minutter af denne undervisningstid til at gennemføre henholdsvis før- og eftertesten for eleverne i kontrolgruppen.

Fire kvantitative måleredskaber anvendes til at vurdere elevernes udbytte af indsatsen. Til at måle elevernes viden om socioemotional adfærd anvendes et forskergenereret spørgeskema, der besvares af eleverne. Til at måle elevernes symptomer på emotionelle adfærdsproblemer (indadreagerende adfærd) anvendes to redskaber. For det første



anvendes Children's Depression Inventory (CDI), som er et spørgeskema, der måler elevernes negative humør, interpersonelle problemer, følelse af ineffektivitet og glædesløshed samt negativt selvværd. For det andet anvendes Internalizing Symptoms Scale for Children (ISSC), der er en selvurdering, som måler kognitive, affektive og adfærdsmæssige karakteristika forbundet med depression og angst. Eleverne besvarer begge redskaber. Til at måle udviklingen i disciplinære henvisninger af elever til rektors kontor anvendes skolens registreringer af antallet af henvisninger samt typen af overtrædelser eller konflikter, der har medført henvisningen. I studiet anvendes variansanalyse til at belyse effekten af *Strong Kids* på elevernes socioemotionelle viden og adfærdproblemer.

Studiet indikerer, at ***Strong Kids*-programmet har en positiv effekt på elevernes viden om socioemotionelle kompetencer**. Til gengæld finder studiet **ingen forskel mellem kontrol- og indsatsgrupper med hensyn til indadreagerende adfærd**. Studiet indikerer endvidere, at brugen af professionel sparring og feedback til læreren, der implementerer indsatsen, ikke medfører en forskel i elevernes udbytte af indsatsen. Endelig indikerer studiet, at ***Strong Kids* ikke bidrager til en reduktion i antallet af disciplinære henvisninger af elever til rektors kontor**, idet der ikke ses en forskel mellem kontrol- og indsatsgrupper i relation hertil.

En implementeringsanalyse viser, at indsatsen i høj grad er implementeret som foreskrevet. Således har læreren, der underviser gruppe 2, implementeret 95 pct. af komponenterne i hver lektion, mens læreren, der underviser gruppe 3, har implementeret 87 pct. af komponenterne i hver lektion.

## 21. Humphrey Neil; Afroditi Kalambouka, Michael Wigelsworth, Ann Lendrum, Clare Lennie & Peter Farrell: *New Beginnings: Evaluation of a Short Social-Emotional Intervention for Primary-Aged Children*

Dokument ID: 11057265 og 11057350

Type: Tidsskriftsartikel

Land: England

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af en 7-ugers socioemotionel indsats, ***New Beginnings***, på elevernes socioemotionelle kompetencer og vanskeligheder.

Studiet bygger på et **kvasi-eksperimentelt design** med brug af før- og eftertest. Studiet har 253 deltagende elever (indsats n = 159; kontrol n = 94) i alderen 6-11 år udvalgt fra 37 forskellige skoler i England. Tildelingen af elever til kontrol- og indsatsgruppe er ikke tilfældig, idet fordelingen af elever på de deltagende skoler var påbegyndt inden studiets opstart. Grupperne er dog sammenlignelige hvad angår resultater i de anvendte førtest eller køn og alder.

Eleverne i både indsats- og kontrolgruppe er inddelt i to subgrupper, henholdsvis 191 elever udvalgt til at modtage ekstra støtte og 62 elever udvalgt som rollemodeller:

- Elever udvalgt til ekstra støtte er identificeret af deres lærere som elever, der ikke oplever sig som en del af fællesskabet i klassen.
- Elever, der er udvalgt som rollemodeller, er identificeret af deres lærere som selvsikre elever, der opfører sig ordentligt og ofte opnår gode faglige resultater.

Elever i indsatsgruppen deltager i ugentlige 45-minutters sessioner i mindre grupper over en periode på syv uger. Sessionerne faciliteres af en ansat på skolen, fx en undervisningsassistent. Gennem sessionerne får eleverne mulighed for at se sig selv som værdsatte individer i fællesskabet samt mulighed for at bidrage til at skabe et imødekommende, trygt og retfærdigt læringsfællesskab for alle elever. Sessionerne omhandler temaer, hvorigennem eleverne udforsker følelser af glæde og begejstring, tristhed, angst og frygtssomhed. Derudover gennemfører eleverne øvelser i metoder til at falde til ro og problemløsning. Hver session følger en fast struktur bestående af følgende punkter:

1. Velkomst og check-in
2. Opvarmningsaktivitet
3. Gentagelse af gruppens formål og forventninger til eleverne
4. Refleksion over forrige session
5. Præsentation af plan og læringsmål for sessionen
6. Kerneaktivitet, der relaterer til tema og læringsmål for sessionen
7. Refleksion over sessionen
8. Præsentation af plan for den kommende session
9. Afslapning, hvor eleverne får mulighed for at slappe af gennem en guidet øvelse.

Til at måle elevernes socioemotionelle kompetencer anvendes et valideret spørgeskema, ELAI, som udfyldes af eleverne. Der anvendes endvidere en version af ELAI, hvor lærere og forældre ligeledes vurderer børnenes socioemotionelle kompetencer. Spørgeskemaet indeholder spørgsmål om elevernes selvbevidsthed, selvregulering, motivation, empati og sociale færdigheder.

Førtest er gennemført umiddelbart inden opstart af *New Beginnings*, eftertest umiddelbart efter indsatsens afslutning og syv uger senere er en opfølgende test gennemført. Til at måle elevernes socioemotionelle vanskeligheder anvendes lærer- og forældreversionen af Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Redskabet er valideret og måler elevernes emotionelle symptomer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet/uopmærksomhed, problemer med klassekammerater og social adfærd. Effekten af *New Beginnings* på elevernes socioemotionelle kompetencer belyses ved hjælp af variansanalyse.

Studiet viser på baggrund af elevernes selvrapporterede data, at ***New Beginnings* har en positiv effekt på elevernes socioemotionelle kompetencer**. Den positive udvikling i elevernes oplevelse af egne socioemotionelle kompetencer er fastholdt, men ikke yderligere øget ved opfølgningstesten syv uger efter indsatsens afslutning. Dette resultat understøttes imidlertid ikke af læreres og forældres vurderinger. Lærer- og forældredata viser derimod, at **der ikke er positive effekter af *New Beginnings***, hvad angår elevernes socioemotionelle kompetencer samt elevernes socioemotionelle vanskeligheder.

I studiet konkluderes det, at fremtidig implementering af *New Beginnings* med fordel kan være mere intensiv og af længere varighed for at skabe ændringer i elevernes adfærd, som er fremtrædende for lærere og forældre.

## 22. Iovannone, Rose; Paul E. Greenbaum, Wei Wang & Don Kincaid: *Randomized Controlled Trial of the Prevent-Teach-Reinforce (PTR) Tertiary Intervention for Students with Problem Behaviors: Preliminary Outcomes*

Dokument ID: 11056470

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: 2005-2007

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet undersøger effekten af indsatsen **Prevent-Teach-Reinforce (PTR)** på problemadfærd, sociale færdigheder og tid brugt på faglig fordybelse (academic engaged time) blandt elever med adfærdsvanskeligheder.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 245 elever og 218 lærere fordelt på 65 skoler i henholdsvis Florida og Colorado. De deltagende elever går i 8. klasse og har alle adfærdsvanskeligheder. Eleverne er identificeret på baggrund af lærernes udfyldelse af stadie 1 og 2 i Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD)<sup>18</sup> og en Student Nomination Form<sup>19</sup>. Indsatsgruppen modtager PTR-indsatsen, mens eleverne i kontrolgruppen modtager de sædvanlige indsatser og processer, som skolerne og distrikterne tilbyder elever med adfærdsvanskeligheder.

PTR-modellen er målrettet behovene hos elever, som har intense og varige adfærdsvanskeligheder, der ikke kan tages hånd om i den almindelige klasseundervisning eller smågruppebaserede undervisning. Eleverne går i normalklasser, men modtager supplerende individuel og meget intensiv støtte med henblik på at forhindre større problemer som ekskludering. Indsatsen tilpasses den enkelte elevs behov, hvorfor varigheden af indsatsen er forskellig for forskellige elever. Den gennemsnitlige varighed er 2,5 måneder.

Hver lærer i indsatsgruppen tildeles en PTR-konsulent og en manual, der indeholder beskrivelse af en række strategier og vejledning i at vælge strategier og eksempler på implementering. Med assistance fra PTR-konsulenten står lærerne for udviklingen og implementeringen af indsatsen, som består af følgende fem trin:

1. Etablering af et skolebaseret team og funktionsbeskrivelse for teamet. Teamet skal som minimum bestå af den deltagende lærer og en PTR-konsulent.
2. Formulering af målbare sociale, adfærdsmæssige og akademiske mål, der som minimum skal opnås gennem indsatsen. Et lærervenligt dataindsamlingsinstrument anvendes til dagligt at indsamle information om forekomsten af problemer og pro-social adfærd hos eleven.
3. Hvert teammedlem udfylder en PTR-vurdering af hver elevs adfærdsproblemer. På baggrund heraf udformes en funktionsbaseret hypotese.
4. Teamet udvælger strategier fra manualen og udvikler på baggrund heraf en adfærdsstøtteplan til eleven.
5. Indsatsen evalueres med brug af data indsamlet på trin 2.

Manualen, som teamet kan vælge strategier fra, er opdelt i tre dele svarende til indsatsens faser:

---

<sup>18</sup> SSBD er en screeningproces med flere stadier, som identificerer elever med risiko for at udvikle emotionelle- eller adfærdsforstyrrelser.

<sup>19</sup> Udviklet af projektet for at indsamle yderligere information om de nominerede elevers adfærd.

- Forebyggelse: Fx læseplansændringer, give eleven valg, støtte i grupper etc.
- Undervisning: Fx i specifikke sociale kompetencer, selvkontrol, problemløsningsstrategier, øget tid brugt på faglig fordybelse etc.
- Forstærkning: Fx etablering af kriseindsats, forstærkning af positiv adfærd som kan erstatte den negative adfærd (funktionel eller prosocial), standsning af forstærket problemadfærd etc.

Lærerne modtager opkvalificering fra *PTR*-konsulenten, som fokuserer på de udvalgte indsatsstrategier. På baggrund af et pointsystem vurderer konsulenten, hvornår læreren er klar til at påbegynde implementeringen af indsatsen. Derefter modtager læreren op til 12 timers opfølgende støtte.

Til at måle elevernes sociale færdigheder anvendes Social Skills Rating System (SSRS), som er et standardiseret instrument, der måler hyppigheden af sociale færdigheder, problemadfærd og akademiske kompetencer. Academic Engaged Time (AET), som er et observationsredskab, anvendes til at måle varigheden af den tid, en elev er aktivt engageret i løbet af en undervisningstime. Til at måle graden, hvormed indsatsen er implementeret efter hensigten, anvendes *PTR* Fidelity Implementation Intervention Guide, som er udviklet af projektlederen. Effekterne afdækkes gennem variansanalyse.

Studiet viser, at elever i indsatsgruppen har højere sociale færdigheder, er fagligt engagerede i længere tid og sjældnere udviser problemadfærd sammenlignet med elever i kontrolgruppen. Studiet påviser dermed, at *PTR*-modellen har **en positiv effekt på elevernes sociale færdigheder, tid brugt på fagligt engagement og fordybelse samt problemadfærd.**

En implementeringsanalyse viser, at næsten alle lærere i indsatsgruppen har implementeret indsatsen i overensstemmelse med indsatsbeskrivelsen.

### 23. Jensen, Bente; Anders Holm, Peter Allerup & Anna Kragh: *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner: HPA-projektet*

Dokument ID: 11150933

Type: Bog

Land: Danmark

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: 2006-2008

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, om **Handlekompetence i Pædagogisk Arbejde for udsatte børn** (HPA-indsatsen) har effekt på sociale og læringsmæssige kompetencer blandt socialt udsatte børn i daginstitutioner.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 60 institutioner i to danske kommuner. I alt omfatter indsatsen ca. 3.000 børn i alderen 3-5 år (indsats n = 30 institutioner; kontrol n = 30 institutioner). Indsatsen varer knap to år, og der foretages målinger før opstart, otte måneder efter opstart og umiddelbart efter indsatsens afslutning.

HPA-indsatsen sigter mod at forny den pædagogiske praksis og dermed øge inklusionen af udsatte børn i dagtilbud. Indsatsen er målrettet socialt udsatte børn, men alle børn i de deltagende daginstitutioner modtager indsatsen. Indsatsen gennemføres af det pædagogiske personale. Pædagogerne modtager ingen undervisning. Til gengæld modtager institutionerne i indsatsgruppen støtte til deres pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn gennem to spor. Det ene spor retter sig mod børns læring og udvikling af sociale kompetencer, og det andet fokuserer på inkluderende pædagogik. Indsatsen består af følgende tre dele:

- En vidensdel, der består af et skriftligt materiale (HPA-kvalifikationsmappen), som har til hensigt at fremme institutioners vidensstilegnelse og læring om problemfeltet. Materialet bygger på evidensbaseret viden om udsatte børn og tilknyttede problematikker, og hvordan man kan arbejde med disse pædagogisk.
- En udviklingsdel, der består af en såkaldt gab-analyse, som bygger på pædagogerne's afdækning af deres subjektive oplevelse af egne og børnenes handlekompetencer<sup>20</sup> på det sociale og læringsmæssige område. Resultaterne formidles i lokale kompetenceprofiler, og med udgangspunkt i disse og teksterne i kvalifikationsmappen påbegyndes en refleksionsproces om institutionernes praksis. På baggrund heraf udarbejder institutionerne oplæg til lokale udviklingsplaner. Indholdet og det teoretiske ståsted er baseret på vidensdelen, mens det lokale fokus og valg af strategiområder er motiveret af analysedelens kompetenceprofiler. På den måde tilpasses indsatsen lokale forhold og forudsætninger.
- En implementeringsdel, hvor udviklingsplanerne implementeres i institutionerne.

Kontrolgruppen modtager ingen indsats.

Til at måle børnenes kompetenceudvikling, socialt og læringsmæssigt, anvendes et spørgeskema til pædagogerne, som er specielt udviklet til indsatsen. Spørgeskemaet indeholder en række enkeltspørgsmål fordelt på fire hovedområder og inddrager elementer fra nedenstående fire undersøgelsesmetoder og -områder:

---

<sup>20</sup> Begrebet handlekompetence defineres med udgangspunkt i fem almene hovedelementer: kundskaber (viden), færdigheder, kontrol over relevante ydre betingelser, identiteter og handleberedskab.

- *Sociale kompetencer: The Child Social Behavioural Questionnaire (CSBQ)* med fokus på seks delområder.
- *Socioemotionelle kompetencer: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* med fokus på social styrke, problemadfærd, sociale relationer, tryghed og trivsel.
- *Læringskompetencer: Qualifications and Curriculum Authority (QCA/CEM)* med fokus på børns læring opdelt på områderne sprog, matematisk forståelse, naturforståelse etc.
- *Læringsorientering og beredskab:* Fokus på overordnet læringsbegreb om bl.a. børns motivation, koncentration, kreativitet samt læringsdisponering.

Effekterne belyses ved hjælp af fire statistiske metoder: En Rasch-analyse, konfidensintervaller, en multilevel vækstmodel og faktoranalyse.

Studiets første del viser ved sammenligning af indsats- og kontrolgruppe, at indsatsen overordnet set har en **positiv effekt** på sociale kompetencer og læringskompetencer på tværs af udsatte og ikke-udsatte børn. Dog er der et fravær af effekt på børnenes antisociale adfærd/urolighed. Den anden analysedel viser, at indsatsen har størst effekt for midtergruppen af børn, men **ingen effekt på de mest udsatte børns socioemotionelle kompetencer og adfærd**. Faktoranalysen viser imidlertid, at indsatsen har en **positiv effekt for den svageste gruppe på enkelte faktorer**, idet børnenes generelle vanskeligheder mindskes, og børnenes matematiske kompetencer fremmes.

## 24. Jensen, Bente; Ulrik Brandi & Anna Kragh: *Effekter af "Familiepladser og basispladser": udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009*

Dokument ID: 11150491

Type: Rapport

Land: Danmark

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: 2008-2009

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges det, hvorvidt **Familie- og basisprojektet**, som er målrettet udsatte børn i almene daginstitutioner, har effekter på disse børns personlige og sociale kompetencer samt deres sociale, kognitive og sproglige læring.

Studiet er baseret på en **før-/eftermåling** med et år mellem målingerne. På grund af fraværet af en egentlig kontrolgruppe anvendes en sammenligningsgruppe fra et randomiseret, kontrolleret forsøg af en lignende indsats (*HPA*-indsatsen, se abstract nr. 23, Jensen et al.), som er afprøvet på et repræsentativt udsnit af danske børn i almene daginstitutioner. I alt modtager 160 børn fordelt på 28 daginstitutioner indsatsen.

*Familie- og basisprojektet* består af to separate indsatser, nemlig familiepladsordningen og basispladsordningen, som er implementeret i et antal dagtilbud i Københavns Kommune<sup>21</sup>. Begge indsatser er såkaldte mellemformer af daginstitutionspladser, som er tilbud inden for almene dagtilbud, men med en ekstra indsats knyttet til børnene. Målgruppen for familiepladsordningen er "bekymringsbørn", det vil sige børn, som udviklingsmæssigt befinder sig inden for almenområdet, men som af forskellige årsager har behov for særlig opmærksomhed og støtte i en kortere eller længere periode. Målgruppen for basispladsordningen er børn med en diagnose (fysisk eller psykisk handicap) og de mest socialt udsatte børn, som er kendetegnet ved store og vedvarende vanskeligheder relateret til adfærd, læring og trivsel. Dermed henvender basispladser sig til mere udsatte børn end familiepladser.

Begge indsatser hviler på en værdi om, at relationen mellem barnet og pædagogen er ligeværdig, men asymmetrisk pga. forskellig alder og erfaring. Ligeværdighed indebærer, at pædagogen taler *med* barnet frem for *til* barnet. Hensigten med denne dialogbaserede og inkluderende pædagogik er, at barnet skal opleve at blive respekteret og anerkendt på trods af sin forskellighed. Dette fordrer antageligvis tryghed og tillid, hvilket igen understøtter barnet i at udtrykke dets behov og følelser og dermed udvikle sig i en positiv retning.

Konkret består indsatsen af kompetenceudvikling af det pædagogiske personale. Overordnet fokuserer kompetenceudviklingen på at give personalet indsigt i projektets kernebegreber og viden om didaktiske metoder, som kan bruges inkluderende, det vil sige til at skabe tilknytning, inddragelse og anerkendelse af børnene. Kompetenceudviklingen omfatter følgende aktiviteter og elementer:

- To repræsentanter for hver institution tildeles rollen som vidensperson, som skal videreformidle det, de lærer på workshops, seminarer og netværksmøder med repræsentanter fra andre dagtilbud, til institutionens øvrige personale. Videnspersonerne deltager i fire workshops, et antal seminarer og 6-10 netværksmøder.
- Hele det pædagogiske personale tilbydes at deltage i enkelte temadage

<sup>21</sup> Københavns Kommune er projektejer.



- Hele det pædagogiske personale på basispladsinstitutioner tilbydes et diplommodul om inkluderende pædagogik.
- Hver institution har tilknyttet en pædagogisk konsulent, som det er muligt at søge råd og vejledning hos.

Overordnet forløber indsatsen i to faser:

1. I første fase afdækker institutionen eksisterende praksis. Personalet udarbejder praksisfortællinger og reflekterer i fællesskab over disse ved hjælp af en refleksionsguide. Derudover introduceres begrebet social inklusion, og der fokuseres på samarbejde med forældrene.
2. I anden fase udarbejder institutionen et udviklingsprojekt med afsæt i afdækningen af eksisterende praksis. Workshops, seminarer og vejledning fra den pædagogiske konsulent fokuserer på at udvikle, ændre og forbedre eksisterende praksis gennem udviklingsprojektet.

Børnenes udvikling fra før- til eftermåling adresseres ved hjælp af et spørgeskema baseret på Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Det er hensigten, at både pædagoger og forældre udfylder skemaet for hvert barn. Der er indsamlet pædagogbesvarelser for 149 børn og forældrebesvarelser for 103 børn. Derudover anvendes de dimensioner af Tidlig Registrering Af Sprogudvikling (TRAS), der har at gøre med barnets kognitive og sproglige kompetencer. TRAS udfyldes af forskere på baggrund af observation af og interview med barnet. En korrelationsanalyse viser ringe overensstemmelse mellem pædagogers og forældres svar på samme spørgsmål om samme barn i den forstand, at forældre generelt vurderer barnets adfærd mere positivt end pædagogerne.

Effektanalysen benytter økonometriske modeller i kombination med krydstabulering med køn og alder. Effektanalysen skelner mellem familie- og basispladser og sammenligner desuden med sammenligningsgruppen fra HPA-projektet. Både resultater baseret på forældrebesvarelser og pædagogbesvarelser rapporteres.

Overordnet indikerer studiet, at **familiepladsordningen har større effekt og flere effekter end basispladsordningen.**

Effektanalysen baseret på **forældrebesvarelser** giver følgende resultater:

- For det første indikerer studiet, at **familiepladsordningen ikke har effekt på børnenes generelle vanskeligheder, mens basispladsordningen har en negativ effekt på generelle vanskeligheder.** Forskerne peger på to mulige forklaringer på den negative effekt: 1) At forældrene gennem deres barns deltagelse i ordningen er blevet opmærksomme på problemstillinger, som de ikke i samme grad var opmærksomme på før. 2) At vanskeligheder forværres med alderen (i den forbindelse er det en vigtig pointe, at basispladsbørnene er de mest udsatte).
- For det andet indikerer studiet, at **familiepladsordningen har en positiv effekt på flere aspekter af børnenes socioemotionelle kompetencer.** Således er der tegn på, at børn i familiepladser efter et år er mere hensynfulde og retfærdige, mindre usikre, mere koncentrerede og velovervejede, mere solidariske og mere åbne. Derimod kan der ikke dokumenteres en effekt af basispladsordningen.
- For det tredje indikerer studiet, at **familiepladsordningen har en positiv effekt på flere aspekter af børnenes læring.** Der er tale om børnenes læringsparathed og modenhed og deres talkendskab. I forhold til talkendskab er der en kønsforskel til drengenes fordel. Lignende effekter på læring kan ikke påvises for børn i basispladser.

Effektanalysen baseret på **pædagogbesvarelser** giver følgende resultater:

- For det første indikerer studiet, at **familiepladsordningen har en positiv effekt på flere aspekter af børnenes socioemotionelle kompetencer**. Således er børnene blevet mere hensynfulde, hjælpsomme, solidariske, udadvendte og åbne efter et år i familieplads. Der kan ikke dokumenteres nogen effekter på socioemotionelle kompetencer for børn i basispladser.
- For det andet indikerer studiet, at **familiepladsordningen har en positiv effekt på flere aspekter af børnenes læring**. Det drejer sig om sproglig formåen, videbegærlighed, opmærksomhed og generel læringsparathed. Hvad angår basispladsordningen indikerer studiet en positiv effekt på matematisk, logisk formåen (fx at kunne tælle til 10), men ikke på andre aspekter af læring.

Den udeblevne effekt af basispladsordningen skal, ifølge forskerne, ses i lyset af, at børn i basispladser er mere udsatte end børn i familiepladser.

Afslutningsvis bør det bemærkes, at det ikke kan udelukkes, at den positive udvikling for nogle børn på nogle punkter skyldes, at børnene er blevet et år ældre. Sammenligningen med referencegruppen fra det nævnte studie sandsynliggør dog, at udviklingen kan tilskrives indsatsen.

## 25. Lynch, Sharon; Joel Kuipers, Curtis Pyke & Michael Szesze: *Examining the Effects of a Highly Rated Science Curriculum Unit on Diverse Students: Results from a Planning Grant*

Dokument ID: 11057755

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2005

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af undervisningsmaterialet og forløbet **Chemistry That Applies (CTA)** på engagement, målorientering og tilegnelse af viden blandt elever på 8.-10. klassetrin. Ud over at undersøge CTA's effekter på engagement, målorientering og tilegnelse af viden på tværs af elevgruppen undersøges i studiet effekter for undergrupper defineret ved socioøkonomisk baggrund, etnisk tilhørsforhold, sprogstatus og køn.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 2.259 elever i 8. klasse fordelt på 10 skoler i samme skoledistrikt i Maryland, USA (indsats n = 1.202; kontrol n = 1.052). Alle skoler er kendetegnet ved en mangfoldig elevgruppe i forhold til socioøkonomisk baggrund, etnicitet og sprogstatus (dvs. at en stor andel af eleverne er tosprogede). Indsatsen varer mellem 6 og 10 uger og består af 18 lektioner.

CTA er et velstruktureret undervisningsmateriale og -forløb (curriculum unit) om grundstoffer og deres opbygning udviklet med udgangspunkt i retningslinjer for kemiundervisningen, som er formuleret af American Association for the Advancement of Science. CTA er et af de få undervisningsmaterialer udviklet til kemiundervisningen, som *Project 2061's*<sup>22</sup> curriculum-analyse gav en god bedømmelse. De 18 lektioner er inddelt i fire klynger med hvert sit emne. Hver klynge er elevcentreret og har til formål at give eleverne konkrete førstehåndsoplevelser som led i kemiundervisningen. I hver lektion arbejder eleverne sammen i grupper om at indsamle data via kemiske forsøg. Eleverne skriver noter i individuelle logbøger for senere at analysere resultaterne i grupper, hvor de bruger evidensbaserede argumenter til at understøtte deres påstande. Hver lektion afsluttes med "Think and Write"-spørgsmål, som kræver, at eleverne bringer deres kritiske tænkingsfærdigheder i spil. Spørgsmålene er formuleret i et forholdsvist letforståeligt sprog uden overdreven brug af svære fagord. De deltagende skolars kemilærere anvender CTA i den skemalagte kemiundervisning. Det oplyses ikke i studiet, om lærerne deltager i kompetenceudvikling eller modtager en form for vejledning.

Kontrolgruppen deltager i den almindelige skemalagte kemiundervisning i indsatsperioden. I det pågældende skoledistrikt har kemilærerne frihed til at vælge undervisningsmateriale fra en "bank" af godkendt undervisningsmateriale. Denne bank indeholder både traditionelle lærebøger og mere innovativt undervisningsmateriale. Eleverne i kontrolgruppen undervises ikke med udgangspunkt i CTA.

Til at måle elevers engagement i at lære naturvidenskab anvendes Basis Learning Engagement and Advanced Learning Engagement scales. Basalt læringsengagement kommer til udtryk som adfærdsmæssige strategier til at opretholde en aktiv deltagelse,

<sup>22</sup> *Project 2061* er et forsknings- og udviklingsinitiativ, som har til formål at forbedre naturfagsundervisningen, så alle amerikanere kan blive kyndige (literate) i naturvidenskab, matematik og teknologi.

fx at følge retningslinjer for undervisningen og forsøge at gennemføre de opgaver, som læreren giver. Avanceret læringsengagement er kendetegnet ved selvreguleret læring, og at eleven lærer for at forstå. Avanceret læringsengagement kommer bl.a. til udtryk som vedholdende arbejde med vanskelige opgaver og afprøvning af forskellige metoder til at løse et problem. Til at måle elevernes målorientering anvendes tre skalaer fra Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Skalaen Mastery Goal Orientation adresserer, hvilken værdi eleven tilskriver sin faglige udvikling. Skalaen Performance Orientation/Approach adresserer, hvilken værdi eleven tilskriver belønning som fx anerkendelse af, at han eller hun ved mere eller er dygtigere end de andre elever. Skalaen Performance Orientation/Avoid vurderer, om eleven i en præstationskontekst primært bruger kræfter på ikke at fremstå inkompetent. Endelig anvendes det forskergenererede måleredskab Conservation of Matter Assessment til at måle elevernes tilegnelse af undervisningsforløbets specifikke indhold (grundstoffer og deres opbygning). Den faglige test gennemføres både før, umiddelbart efter og fire måneder efter indsatsens afslutning, mens de to test af engagement og målorientering gennemføres før og umiddelbart efter indsatsen. Indsatsens effekt på elevernes engagement, målorientering og faglige udvikling belyses gennem variansanalyser.

Overordnet viser studiet positive effekter af CTA. For det første viser studiet **små positive effekter på elevernes basale læringsengagement og målorientering** målt på skalaen Mastery Goal Orientation. Og for det andet viser studiet både ved eftertest og forsinket eftertest **en positiv effekt på elevers tilegnelse af viden om grundstoffer og deres opbygning** sammenlignet med eleverne i kontrolgruppen.

Endvidere viser studiet, at indsatsen har **større effekt på basalt læringsengagement og målorientering for elever i den socioøkonomiske mellemgruppe** (denne gruppe er kendetegnet ved tidligere at have været berettiget til tilskud til skolens kantineordning). Afslutningsvis viser studiet, at indsatsen **ikke har en effekt på faglighed for tosprogede elever**, som modtager ekstra undervisning i engelsk.

## 26. Metsäpelto, Riitta-Leena; Lea Pulkkinen & Asko Tolvanen: *A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children*

Dokument ID: 11125048

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Finland

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: 2002-2005

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, hvorvidt indsatsen **Den Integrerede Skoledag (ISD)** har effekt på indskolingselevs socioemotionelle udvikling defineret som prosocial adfærd, indadreagerende adfærd og udadreagerende adfærd. Eleverne i undersøgelsen følges over 2½ år fra 1. og 2. klassesetrin til 3. og 4. klassesetrin.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt forskningsdesign** med deltagelse af 515 elever fordelt på fem skoler forskellige steder i Finland (indsats  $n = 276$ ; kontrol  $n = 239$ ). Indsatsen igangsættes i efteråret 2002 og afsluttes i foråret 2005. Der foretages før- og eftermålinger.

*ISD* er målrettet elever på grundskolens laveste klassesetrin og består af tilbud om deltagelse i ikke-skemalagte aktiviteter. Disse aktiviteter ligger enten før den skemalagte skoledags start eller efter dens afslutning. Dermed adskiller *ISD* sig fra den finske tradition med korte skoledage, der udelukkende omfatter skemalagt undervisning. *ISD* inkluderer to typer af ikke-skemalagte aktiviteter med forskellig grad af struktur og kompetenceopbygning:

- Rekreative indendørs- og udendørsaktiviteter, som organiseres af eleverne selv, dog under opsyn af en voksen.
- Målorienterede aktiviteter i hobbyklubber, som fx drejer sig om holdspil, madlavning eller musik. Også her er der altid en voksen til stede, som er mere aktiv end i de rekreative aktiviteter. Der er forskellige hobbyklubber på de forskellige deltagende skoler, eftersom skolerne forsøger at imødekomme elevernes ønsker og interesser.

Elevernes deltagelse i de ikke-skemalagte aktiviteter er frivillig. Eleverne i kontrolgruppen deltager kun i almindelige skemalagte aktiviteter i løbet af indsatsperioden. I løbet af indsatsens første år dannes i alt 37 hobbyklubber på de fire deltagende skoler. Ved indsatsens afslutning er der 139 hobbyklubber i alt.

Skolelederne på de deltagende skoler er ansvarlige for organiseringen af *ISD*-indsatsen. De modtager vejledning efter behov og mødes med lederen af forskningsprojektet hver tredje måned.

Elevernes socioemotionelle udvikling måles ved hjælp af en forkortet udgave af Multi-dimensional Peer Nomination Inventory, Teacher Rating Form (TR-MPNI). Måleredskabet består af tre skalaer: en for prosocial adfærd (adaptive behavior), en for indadreagerende adfærd (internalizing problems) og en for udadreagerende adfærd (externalizing problems). Derudover måles tre aspekter af deltagelse i de ikke-skemalagte aktiviteter: varigheden af deltagelse (0 = aldrig, 3 = har deltaget i tre år), regelmæssigheden af deltagelse (gennemsnitlig deltagelse i hobbyklubber afspejler ratio mellem faktisk deltagelse i møder i hobbyklubber og antal tilbud om møder i hobbyklub på skolen) samt bredden af deltagelsen (antal forskellige aktiviteter og hobbyklubber eleven har deltaget i). Indsatsens effekter belyses ved hjælp af hierarkiske lineære modeller.

Studiet viser, at *ISD* har en **positiv effekt på indadreagerende adfærd**, idet elever i indsatsgruppen i mindre grad end eleverne i kontrolgruppen udviser tegn på indadreagerende adfærd. Det drejer sig både om social angst og symptomer på depression. Den positive effekt på indadreagerende adfærd (især social angst) forøges med varigheden af elevens deltagelse. Ifølge forskerne bag undersøgelsen er det en mulig forklaring, at deltagelse i ikke-skemalagte aktiviteter giver eleven mulighed for at interagere og indgå relationer med både jævnaldrene og voksne, hvilket antages at mindske tilbøjeligheden til indadreagerende adfærd. Derimod kan studiet **ikke påvise en effekt på prosocial adfærd eller udadreagerende adfærd**.

## 27. Mygind, Erik: *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*

Dokument ID: 11150198

Type: Bog

Land: Danmark

År for udgivelse: 2005

År for dataindsamling: 2000-2003

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet indgår som en delundersøgelse i et **casestudie** om en naturklasse på Rødkilde Skole i Vanløse. Formålet med delundersøgelsen er at sammenligne elevernes engagement i undervisningen, deres vedholdenhed og koncentration, empati, hjælpsomhed og lyst til at samarbejde med klassekammerater, når undervisningen foregår i skoven henholdsvis i det almindelige klasseværelse. Studiet belyser endvidere hvordan eleverne udvikler gennem de tre år, de går i naturklassen.

Studiet er baseret på en longitudinel spørgeskemaundersøgelse, som over en 3-årig periode følger 19 elever fra 3.-6. klasse.

Klassen modtager undervisning i skoven en hel dag én gang om ugen. Dette vil sige, at 20 pct. af elevernes undervisning foregår i naturen. Forsøget med udeskoleundervisningen er initieret af to af elevernes lærere, der har henholdsvis en dansk- og matematikfaglig baggrund. En af lærerne har desuden friluftslederkompetence.

Aktiviteterne i skoven indebærer eksempelvis, at eleverne skal bygge en hule, optegne en bane til boldkast, finde ud af, hvordan man beregner rumfanget af en "bid" af en træstamme ved hjælp af centicubes og et målebånd. Opgaverne skal typisk løses af en gruppe af elever, og den mundtlige kommunikation mellem eleverne er helt central<sup>23</sup>. Eleverne er afhængige af mundtlig kommunikation for at skabe overblik over oplysningerne, til at fremsætte hypoteser og stille spørgsmål. Skovaktiviteterne lægger desuden op til undersøgelser, samtidig med at den argumenterende sprogfunktion kommer til udfoldelse (fx når en gruppe af elever skal blive enige om bygningen og indretningen af en hule). Antagelsen er, at den autentiske situation, hvor eleverne hver især virkelig brænder for deres ideer, gør det vigtigt for dem at fremføre en overbevisende argumentation og holde fast i den. Dette adskiller sig fra mere abstrakte skoleopgaver. Indsatsen tager netop udgangspunkt i en antagelse om, at konkrete førstehåndsoplevelser som led i undervisningen i højere grad engagerer eleverne.

Nedenstående sammenfatter en række typiske karakteristika ved undervisningen i henholdsvis skoven og klasseværelset:

Skoven:

- Fysiske og mentale aktiviteter
- Gruppearbejde
- Overvejende mundtlig sproglig manifestation
- Overvejende undersøgende sprogfunktion
- Eleverne har mest taletid.

---

<sup>23</sup> Studiet opererer med en hypotese om, at eleverne vil benytte sig af flere sprogfunktioner (fx en mere undersøgende sprogfunktion) i udeundervisningen end i klasseværelset, fordi undervisning i skoven med sine sansepåvirkninger, aktivitetsmuligheder og mangearterede "rekvisitter", ifølge forfatteren, lægger op til flere forskelligartede aktiviteter, end klasserummet umiddelbart gør.

Klasseværelset:

- Stillesiddende og mentale aktiviteter
- Individuelt arbejde
- Overvejende skriftlig sproglig manifestation
- Overvejende fremstillende og refererende sprogfunktioner
- Læreren har mest taletid.

I løbet af indsatsperioden udfylder eleverne to spørgeskemaer fire gange (vinteren 2000, sommeren 2001, sommeren 2002 og sommeren 2003). Spørgeskemaerne er enslydende, bortset fra at det ene omhandler undervisning i skoven, og det andet omhandler den almindelige klasseundervisning. Spørgeskemaet består af en række udsagn. Engagement i undervisningen i skoven og i klasseværelset adresseres ved hjælp af udsagnene; "jeg sjusker med mit skolearbejde i skoven/i klasseværelset" og "jeg keder mig, når der undervises i skoven/i klasseværelset". Vedholdenhed og koncentration adresseres ved hjælp af udsagnene; "jeg kan arbejde længe med opgaver i skoven/i klasseværelset" og "jeg er koncentreret om opgaver i skoven/i klasseværelset". Empati adresseres med udsagnet: "jeg bliver trist, når andre oplever noget dårligt i skoven/i klasseværelset", hjælpsomhed med udsagnet; "jeg prøver at hjælpe andre i skoven/i klasseværelset" og endelig adresseres lyst til samarbejde med udsagnet; "jeg vil gerne arbejde sammen med andre i skoven/i klasseværelset". Indsatsens indvirkning belyses via en virkningsanalyse.

Overordnet indikerer studiet blandede resultater. For det første tilkendegiver eleverne, at de **sjusker mindre med skolearbejdet og keder sig mindre i undervisningen i skoven** end i den almindelige klasseundervisning. Dette kan tyde på, at eleverne er mere engagerede i undervisningen, når den foregår i skoven. Derimod er der ingen tegn på, at eleverne arbejder mere vedholdende og koncentreret med skoleopgaver i skoven end i den almindelige klasseundervisning.

Studiet viser **ingen tegn på forskelle mellem elevernes selvoplevede empati, hjælpsomhed og lysten til at samarbejde i skoven og i den almindelige klasseundervisning**. Ligeledes er der ingen udvikling i elevernes empati, hjælpsomhed og lysten til at samarbejde fra start til slut i indsatsperioden.

Afslutningsvis bemærkes det, at undersøgelsens resultater bør ses i lyset af, at projektet er drevet af to engagerede og meget kompetente lærere, som føler stor ejerskab af projektet. Det kan er muligt at vurdere, om indsatsen ville føre til samme resultater, såfremt den blev implementeret af mindre engagerede lærere.



**28. Niles, Michael D.; Arthur J. Reynolds & Dominique Roe-Sepowitz: *Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study***

Dokument ID: 11125307

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: 1995 og 2005

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges hvorvidt effekten af indsatsen **Chicago Child-Parent Center Preschool Program (CPC)** på børns sociale og emotionelle kompetencer varierer i forhold til køn, familiens risikostatus, forældres uddannelsesniveau og familiestruktur samt i forhold til indsatsens længde.

Studiet er baseret på data fra et **kohortebaseret, longitudinelt studie** (Chicago Longitudinal Study - CLS) af 1.378 underprivilegerede minoritetsbørn<sup>24</sup>, som er født i 1980 og har deltaget i børnehaveprogrammer inden for Chicagos offentlige skolesystem i 1985/86 (indsats n = 895; kontrol n = 483). I studiet anvendes opfølgingsdata, som er indsamlet 10 år efter indsatsen, da børnene er blevet 15 år.

CPC leverer uddannelses- og familiestøtteservice til børn i alderen 3-9 år, som 1) bor i et skoleområde med høj fattigdom og 2) på baggrund af screening vurderes at have behov for uddannelsesstøtte. Indsatsen har dels til formål at engagere forældre til børnene i deres børns udvikling og skolegang, og dels at fremme børnenes skoleparathed gennem undervisning i basale færdigheder i sprog og matematik. Dette sker gennem relativt strukturerede, men forskelligartede læringsoplevelser, såsom lærerstyret klasseundervisning, gruppebaserede og individuelle aktiviteter samt hyppige ekskursioner. Hvert CPC-center styres af en hovedlærer og to koordinatører.

Følgende er hovedelementer i indsatsen:

- Et intensivt forældreprogram, som består af forældreuddannelse, forældre der er frivillige i klasserne, deltagelse i skolebegivenheder og ekskursioner, hjælp til forbedring af uddannelsesmæssige resultater samt hjemmebesøg. Formålet er at sikre forældrenes aktuelle og senere engagement i deres børns udvikling og uddannelse.
- Sundheds- og ernæringservice, som består af screening og diagnosticering af diverse vanskeligheder, taleterapi, madservice og henvisning til programmets sygeplejersker.

Børnene i kontrolgruppen er indskrevet i andre heldagsbørnehaver, hvor CPC-indsatsen ikke er implementeret.

Til at måle sociale og emotionelle kompetencer anvendes Teacher-child rating scale (TCRS), som består af to skalaer. Den ene skala er et mål for børnenes samlede kompetencer og omfatter blandt andet selvsikkerhed, sociale kompetencer relateret til at indgå i relationer med jævnaldrene og opgaveorientering. Den anden skala er et mål for børnenes samlede vanskeligheder og omfatter blandt andet urolig og forstyrrende adfærd (acting-out behaviors), generthed og angst samt frustrationstolerance. Sidstnævnte er relateret til tålmodighed eller mangel herpå. Indsatsens effekter belyses gennem regressionsanalyser. Familiens risikostatus måles ved hjælp af Family Risk In-

<sup>24</sup> 93 pct. afroamerikanere og 7 pct. latinoer eller andre

dex (FRI), som blandt andet omfatter mors uddannelse, antal voksne i familien og mors alder under graviditeten.

Studiet viser, at indsatsen 10 år efter har forskellig effekt for unge fra familier med et henholdsvis højt og lavt risikoniveau samt for drenge og piger. Indsatsen har **større effekt på drenges sociale og emotionelle kompetencer** end på pigers. Den største effekt påvises på drenges urolige opførsel. Derudover har indsatsen en **større effekt for unge fra familier med et højt risikoniveau** end på unge fra familier med et lavt risikoniveau. Blandt unge fra familier med et højt risikoniveau påvises den største effekt på urolig opførsel.

**29. Nix, Robert L.; Karen L. Bierman, Celene E. Domitrovich & Sukhdeep Gill: *Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI***

Dokument ID: 11149886

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af det socioemotionelle program ***The Head Start REDI Program*** på førskoleelevers (preschoolers) faglige udvikling og socioemotionelle kompetencer. I studiet sammenlignes effekten af *Head Start REDI* med det traditionelle Head Start-program, som ikke fokuserer på elevernes socioemotionelle kompetencer. Endvidere undersøges programmets effekter i førskolen som en medierende faktor i forhold til 0. klasses elevers adfærd og kompetencer.

Studiet er et **randomiseret, kontrolleret forsøg baseret på før- og eftermålinger**. Eftermålingen foregår dels ved programmets afslutning, dels ved opfølgning et år senere, når eleverne går i 0. klasse. Studiet inkluderer 44 førskole-klasser med i alt 356 elever i alderen 4 år, som er fordelt mellem en indsats- og en kontrolgruppe. Eleverne i indsats- og kontrolgruppen er sammenlignelige. Kontrolgruppen følger det traditionelle Head Start-program.

Studiet indgår endvidere i et review udarbejdet af What Works Clearinghouse (WWC). WWC opererer med nogle fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i deres review. Studiet vurderes af WWC til at leve op til evidensstandarderne.<sup>25</sup>

*Head Start REDI*-programmet er en videreudvikling af det traditionelle Head Start-program, som har til formål at øge førskoleelevers skoleparathed, herunder elevernes sproglige udvikling samt læse- og skrivefærdigheder. *Head Start REDI* består af korte lektioner, praktiske aktiviteter, interaktiv læsning af bøger, lydlege og et "alfabetscenter", som har til formål at understøtte elevernes sproglige udvikling.

Til at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer anvender *Head Start REDI* Preschool PATHS' undervisningsmateriale, som har fokus på at fremme venskabskompetencer, forståelse af følelser, løsning af sociale problemer og selvkontrol. Der er udarbejdet konkrete instruktioner til læreren, der gennemfører lektionerne. Lærerne deltagere desuden i træning forud for programimplementering samt modtager løbende sparring og support undervejs i implementeringen.

Til at måle elevernes faglige udbytte af programmet anvendes Expressive One-Word Picture Vocabulary Test og Test of Preschool Early Literacy. Elevernes engagement i forhold til læring måles med The School Readiness Questionnaire og Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale. Til at måle elevernes socioemotionelle kompetencer anvendes Assessment of Children's Emotion Skills og Emotion Recognition

---

<sup>25</sup> WWC bemærker et enkelt forbehold over for studiets resultater, nemlig at studiet undersøger effekter af REDI på mere end 20 outcomes. Dette medfører en risiko for, at nogle resultater findes at være statistisk signifikante ved en tilfældighed. Studiet tager ikke højde herfor.

Questionnaire, mens elevernes evne til konfliktløsning måles med Challenging Situations Task. Endelig måles elevernes positive sociale adfærd med Social Competence Scale og Teacher Observation of Child Adaptation-Revised. Effekten af *Head Start REDI*-programmet belyses med multilevel modeller.

Studiet viser, at *Head Start REDI*-programmet har **positive effekter på elevernes læsefærdigheder, engagement i forhold til læring og socioemotionelle kompetencer**. Således klarer eleverne i *Head Start REDI*-programmet sig bedre i forhold til læsning, engagement i forhold til læring, forståelse af følelser og konfliktløsning sammenlignet med eleverne i det traditionelle *Head Start*-program.

Studiet viser endvidere, at de positive effekter af *Head Start REDI* – som eleverne har tilegnet sig i førskoleindsatsen – medierer en positiv effekt på elevernes læsefærdigheder, engagement i forhold til læring og positiv social adfærd i 0. klasse. Det vil sige, at børn, der tilegner sig tidligere læse-/skrive- og socioemotionelle kompetencer i førskoletilbuddet, sidenhen klarer sig bedre i 0. klasse med hensyn til læsefærdigheder, engagement i forhold til læring og positiv social adfærd.

På den baggrund konkluderes det i studiet, at en førskoleindsats, der alene fokuserer på elevernes sproglige udvikling og læsefærdigheder (som i det traditionelle *Head Start*-program), ikke i lige så høj grad som en indsats, der integrerer et fagligt og socialt fokus (som i *Head Start REDI*-programmet), bidrager til positiv social adfærd blandt elever i 0. klasse.

En implementeringsanalyse viser at indsatsen i lhøj grad er implementeret som foreskrevet.

### 30. Perez, Trista A.: *Evaluating the efficacy of computer social skills game in improving the social-emotional development of head start children*

Dokument ID: 11124674

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges dels den relative effekt af computerspillet **FaceSay**<sup>26</sup> i forhold til to andre computerspil, og dels effekten af computerspil med avatarer<sup>27</sup>, på børns ansigts- og følelsesgenkendelseskompetencer. Indsatsen er målrettet børn, der deltager i førskoleprogrammet Head Start, som henvender sig til børn fra ressourcetsvage familier. Head Start har til formål at gøre førskolebørn skoleparate.

Studiet er et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 77 børn, hvoraf 72 er afroamerikanere, fra fire klasser på to Head Start-centre i Alabama. Børnene kommer primært fra lavindkomstfamilier og er 3-5 år. Hvert barn allokeres tilfældigt til én af tre computerspilgrupper. Børnene spiller deres tildelte computerspil 15 minutter en til to gange om ugen i 12 uger. Alle grupper gennemfører før- og eftertest.

De tre grupper modtager henholdsvis *FaceSay*, *Early Flyers* og *Tux Paint*:

- *FaceSay* er et interaktivt computerspil, der anvender avatarer udviklet med udgangspunkt i menneskeansigter. Spillets formål er at lære børn sociale kompetenceelementer, såsom at fastholde blikket (eye gaze), genkende ansigtsudtryk og følelser og fælles opmærksomhed (joint attention). Formålet er at lære børnene at interagere effektivt med andre i sociale interaktioner. *FaceSay* er udviklet til børn med autismespektrumforstyrrelser.
- *Early Flyers* er et interaktivt computerspil, der anvender avatarer udviklet med udgangspunkt i dyr. Spillets formål er at lære børn at stave.
- *Tux Paint* er et malespil med lydeffekter og grafikker, men uden interaktive avatarer.

Til at måle børnenes følelsesgenkendelseskompetencer anvendes Sullivan Emotion Recognition Test, der måler evnen til verbalt at identificere følelser i skematiske tegninger<sup>28</sup> og fotografier<sup>29</sup>. Til at måle børnenes ansigtsgenkendelseskompetencer anvendes Benton Face Recognition Test (forkortet version), som er en standardiseret test, der har til formål at måle evnen til at skelne mellem og kende forskel på ukendte ansigter. Børnenes evner til at genkalde sig ansigter måles ved anvendelse af den standardiserede Goodenough Harris Drawing Test. Til at måle børnenes kognitive funktionsniveau forud for indsatsen anvendes den del af den standardiserede test AGS Early Screening Profile (ESP), som måler kognitive og sproglige færdigheder. Indsatsens effekt på børnenes ansigts- og følelsesgenkendelseskompetencer belyses ved hjælp af hierarkiske, lineære modeller, mens effekten på deres evne til at genkalde sig ansigtstræk belyses gennem regressionsanalyse.

Studiet indikerer, at *FaceSay* sammenlignet med kontrolgrupperne (*Early Flyers* og *Tux Paint*) har en **relativt positiv effekt på børnenes ansigtsgenkendelseskompeten-**

<sup>26</sup> Førskoleversionen.

<sup>27</sup> Avatarer er en grafisk repræsentation af en person eller figur.

<sup>28</sup> Der anvendes tegninger af ansigtsudtryk, der viser glæde, sorg, vrede, frygt, overraskelse og væmmelse.

<sup>29</sup> Seks sort/hvid-fotografier af en kvinde, der viser same følelser som tegningerne.

**cer**, men **ingen effekt på børnenes følelsesgenkendelseskompetencer**. Studiet indikerer endvidere, at børn med et højere kognitivt funktionsniveau opnår større forbedringer af ansigts- og følelsesgenkendelseskompetencer end børn med et lavere kognitivt funktionsniveau. Derudover indikerer studiet, at brug af computerspil med avatare (*FaceSay* og *Early Paint*) sammenlignet med kontrolgruppen (*Tux Paint*) **ingen effekt** har på børnenes evne til at genkalde sig ansigtsudtryk.

### 31. Perez-Escoda N.; G. Filella, A. Alegre & R. Bisquerra: *Developing the Emotional Competence of Teachers and Pupils in School Contexts*

Dokument ID: 11057996

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Spanien

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af en indsats med fokus på at udvikle 0.-6. klasses elevers emotionelle og sociale kompetencer.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 423 elever (indsats n = 223; kontrol n = 200) i alderen 6 til 12 år. De deltagende skoler ligger alle i forholdsvis socioøkonomisk udsatte områder. Indsatsen finder sted én time om ugen i 20 uger. Både indsats- og kontrolgruppe gennemfører før- og eftertest.

Indsatsprogrammet er baseret på en teoretisk model, hvor emotionelle kompetencer grupperes i fem dimensioner. Indsatsen består af 20 aktiviteter fordelt i tematiske blokke, som svarer til de fem dimensioner i modellen:

1. Emotionel bevidsthed: Undervisning i emotionelt ordforråd og genkendelse af egne følelser.
2. Emotionel regulering: Undervisning i afslapningsteknikker.
3. Personlig autonomi: Undervisning i genkendelse af egne kvaliteter og anvendelse af disse til at øge egen autonomi.
4. Sociale kompetencer: Undervisning i at genkende andres følelser og udtrykke egne følelser på socialt passende måder. Der undervises også i konfliktløsningsteknikker, selvsikkerhed og empati.
5. Livskompetencer og trivsel: Undervisning i at være kritisk reflekterende og at opretholde en balance mellem personlige interesser og samfundets krav.

I undervisningen er der fokus på gruppedynamikker og refleksion, og der anvendes debatter og rollespilsøvelser. Indsatsen gennemføres af elevernes sædvanlige lærere, som har deltaget i en anden del af samme studie<sup>30</sup>. Kontrolgruppen modtager ingen indsats.

Til at måle de 6-8-årige elevers emotionelle og sociale kompetencer anvendes Emotional Competence Observation Instrument, som er udviklet af forskerne bag projektet. Måleinstrumentet er baseret på ovennævnte teoretiske model og adresserer hver af de fem dimensioner. Til at måle de 9-12-årige elevers emotionelle udvikling anvendes Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Måleredskabet adresserer elevernes samlede emotionelle, interpersonelle<sup>31</sup> og intrapersonelle<sup>32</sup> kompetencer samt tilpasningsevne<sup>33</sup> og stresshåndtering<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> Denne del af studiet undersøger effekten af indsatsen *Emotional Education Programme for Teachers* på læreres emotionelle kompetencer.

<sup>31</sup> Den interpersonelle skala måler, hvorvidt sociale forhold er tilfredsstillende, og skalaen inkluderer kompetencer såsom empati og lytning samt forståelse af og sans for andres følelser.

<sup>32</sup> Den intrapersonelle skala måler evnen til at forstå ens egne følelser samt til at udtrykke følelser og behov.

<sup>33</sup> Tilpasningsskalaen måler graden af fleksibilitet og realisme i situationer med forandring og problemløsning.

<sup>34</sup> Stresshåndteringskalaen måler evnen til at regulere impulsivitet, forblive rolig og arbejde godt under pres.

Studiet viser, at indsatsen har en **positiv effekt på alle indsats elevernes emotionelle og sociale kompetencer** sammenlignet med kontrolgruppen. Indsatsen har en positiv effekt på de 6-8-åriges kompetencer inden for alle fem dimensioner (emotionel bevidsthed, emotionel regulering, personlig autonomi, sociale kompetencer samt livskompetencer og trivsel). Blandt de 9-12-årige elever har indsatsen en positiv effekt på deres interpersonelle, intrapersonelle og tilpasningskompetencer samt emotionel intelligens, men der påvises **ingen effekt på deres stresshåndteringskompetencer**<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Undervisning i stresshåndtering indgår dog ikke i indsatsen.



### 32. Petermann, Franz & Heike Natzke: *Preliminary Results of a Comprehensive Approach to Prevent Antisocial Behaviour in Preschool and Primary School Pupils in Luxembourg*

Dokument ID: 11057581

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Luxembourg

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: 2004-2005

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet undersøger effekten af en socioemotional indsats, **Projet Prima!r**, på førskole- (preschool) og 0. klasses (reception class) elevers socioemotionelle kompetencer og problemadfærd.

Studiet bygger på et **kvasi-eksperimentelt design med brug af tre bølger af data**; førtest, eftertest og 12-måneders opfølgningstest. Der indgår 183 elever fra i alt 17 førskole- og 0. klasser i studiet. Indsatsgruppen består af fire førskoleklasser (n=47) og fire 0. klasser (n=46), mens kontrolgruppen består af fire førskoleklasser (n=48) og fem 0. klasser (n=42). De deltagende elever er mellem 3 og 10 år og med et gennemsnit på 6,2 år. Førskoleeleverne er i gennemsnit 5 år, og 0. klasses eleverne er i gennemsnit 7 år gamle. Udvælgelsen af deltagende klasser er foretaget af skole-distriktslederen i Luxembourg City, hvorfor udvælgelsen ikke er randomiseret.

*Projet Prima!r* er en landsdækkende, forebyggende indsats, der har både elever, lærere og forældre som målgruppe. Indsatsen består af tre hovedkomponenter:

- Eleverne modtager træning i udvikling af socioemotionelle kompetencer af deres klasselærere.
- Forud for selve træningen af eleverne har lærerne deltaget i en 4-dages workshop, hvor de er blevet introduceret til indsatsen og undervisningsmaterialet.
- Parallelt med, at eleverne modtager træning i socioemotionelle kompetencer, deltager elevernes forældre i forældrekurser af 4 lektioners varighed.

Elevindsatsen i førskoleklasserne består af 25 sessioner af 20-30 minutters varighed. Elevindsatsen i 0. klasser består af 26 sessioner af 45 minutters varighed. Sessionerne har fokus på at træne elevernes socioemotionelle kompetencer, herunder relationer til klassekammerater og selvkontrol.

Kontrolgruppen modtager ingen indsats, men almindelig undervisning.

Elevernes socioemotionelle problemer måles med Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), mens aggressiv og trodsig adfærd (fx at slå andre eller ofte at være involveret i slagsmål) måles med Skala Aggressiven Verhaltens (SAV). Til at måle elevernes socioemotionelle kompetencer anvendes to redskaber: Social Competence Scale-Teacher og Emotional Competencies Questionnaire. Indsatsens effekter belyses via variansanalyse.

Studiet indikerer, at **Projet Prima!r har positive effekter på både førskoleelevers og 0. klasses elevers socioemotionelle problemer**, som således er lavere hos indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen.

Studiet indikerer endvidere, at **Projet Prima!r har positive effekter på elevernes socioemotionelle kompetencer**. For 0. klasses elevers vedkommende viser denne

effekt sig 12 måneder efter indsatsens afslutning. For førskoleelevernes vedkommende ses den positive effekt på socioemotionelle kompetencer ved indsatsens afslutning, mens effekten er forsvundet et år efter indsatsens afslutning.

### 33. Pickens, Jeffrey: *Socio-Emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers*

Dokument ID: 11058332

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af det socioemotionelle udviklingsprogram **The Peace Education Foundation (PEF)** på børnehavebørns (preschool children) sociale kompetencer og problemløsningsadfærd.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med brug af før- og eftertest. I studiet deltager 296 4-5-årige børnehavebørn, hvoraf 246 deltager i indsatsen, og 50 fungerer som kontrolgruppe, der ikke modtager indsatsen. Til brug for udvælgelse af daginstitutioner til studiet er i alt 100 børnehaver tilfældigt udvalgt, herunder 50 børnehaver, der implementerer *PEF*, og 50 børnehaver, der ikke implementerer *PEF*. 15 ud af de 100 børnehaver er tilfældigt udvalgt til at deltage i studiet, heraf 10 børnehaver, der implementerer *PEF* (indsatsgruppen) og 5 børnehaver, der ikke implementerer *PEF* (kontrolgruppen). Indsats- og kontrolgruppen er sammenlignelige hvad angår alder og etnicitet. I studiet indgår desuden 21 deltagende lærere og 269 deltagende forældre. Studiet forløber over et år, hvor de deltagende børn følges gennem deres sidste år i børnehaven inden skolestart, og er gennemført i Miami, Florida, USA.

*PEF-programmet* er implementeret i over 450 børnehaver (preschools) i USA. Programmet retter sig mod undervisning af børnehavebørn i en klasselignende situation, hvor en del er en lærer, der forestår undervisningen.

*PEF-programmet* består af opkvalificering af pædagoger og forældre. Således har deltagende pædagoger og forældre deltaget i to heldags træningsworkshops – "Creating Caring Children" og "Peacemaking Skills for Little Kids" faciliteret af uddannede *PEF*-undervisere, hvor de er blevet instrueret i implementering af *PEF-programmet*. Både pædagoger og forældre er således vejledt i at anvende programmets aktiviteter og retningslinjer, der tilskynder empati og fair play blandt børnene, og som lærer børnene at udtrykke følelser, undgå konflikter, kontrollere vrede og interagere positivt med andre. Deltagende pædagoger modtager et vejledningsmateriale med guides til implementering af indsatsen. *PEF*-underviserne tilbyder endvidere sparring og vejledning til pædagogerne undervejs i indsatsen.

Til at måle børnenes sociale kompetencer og problemløsningsadfærd anvendes Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS-2). Problemløsningsadfærd måles som både indadrettede og udadrettede adfærd. Effekten af undervisningsprogrammet belyses med variansanalyse.

Studiet viser, at **PEF-programmet har positive effekter på børnehavebørns sociale kompetencer** i form af øget socialt samarbejde og mere positiv interaktion blandt elever i indsatsgruppen, sammenlignet med elever i kontrolgruppen. Endvidere viser studiet, at **PEF-programmet har positive effekter på børnehavebørns problemløsningsadfærd**, både hvad angår indadrettede og udadrettede adfærd. Således udviser de deltagende børn mindre problemløsningsadfærd efter indsatsen end før sammenlignet med kontrolgruppen.

Studiet konkluderer, at **PEF-programmet er en effektiv indsats til at fremme positiv socioemotional udvikling hos børnehaverbørn.**

En implementeringsanalyse viser at *PEF*-programmet i høj grad er implementeret som foreskrevet.

### 34. Prince, Kort C.; Edward A. Ho & Sharon B. Hansen: *Effects of a School Based Program to Improve Adaptive School Behavior and Social Competencies among Elementary School Youth: The Living Skills Program*

Dokument ID: 11056316

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: 2002-2007

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af interventionsprogrammet **Living Skills** på eleveres sociale kompetencer, sociale interaktion, problemadfærd og evnen til at indgå i et hensigtsmæssigt læringsmiljø på skolen.

Studiet er gennemført som et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af i alt 645 elever fra 2.-5. klasse (indsats: n = 336; kontrol: n = 309). Indsats- og kontrolgruppen er sammenlignelige hvad angår elevernes resultater ved førtest. Eleverne i indsatsgruppen deltager i *Living Skills*, mens eleverne i kontrolgruppen ikke modtager nogen indsats. Studiet er gennemført i perioden 2002-2007 i Salt Lake City, Utah, USA.

*Living Skills* er målrettet udsatte elever, der henvises til indsatsen af lærere eller skolevejledere ud fra en risikovurdering af barnet. De hyppigste årsager til henvisning til programmet er afvisning hos klassekammerater og forstyrrende adfærd i undervisningen. De deltagende elever kommer primært fra en lav socioøkonomisk baggrund og/eller fra familier præget af sociale udfordringer, fx omsorgssvigt, sygdom og misbrug.

*Living Skills* bygger på en antagelse om, at udsatte elever kan styrke deres sociale kompetencer og sociale adfærd gennem positiv social interaktion. *Living Skills* er et gruppebaseret program bestående af i alt 12 lektioner afviklet med 14 dages mellemrum. En lektion varer mellem 45-60 minutter og finder sted i løbet af skoledagen. Lektionerne afvikles for grupper af elever, hvor fokus er på at fremme elevernes sociale interaktion i gruppen og herigennem styrke elevernes sociale kompetencer og sociale adfærd. Programmet har tre implementeringsmål for, hvordan eleverne støttes i at udvikle deres sociale kompetencer og sociale interaktion, herunder at:

- Skabe trygge gruppefællesskaber, som fordrer positiv interaktion mellem eleverne, fx ved at eleverne i fællesskab formulerer anerkendende normer for, hvordan gruppen interagerer.
- Konsolidere gruppenormer, kompetencer og ønsket adfærd gennem et belønningssystem, hvor det er tydeligt for eleverne, hvilken adfærd der er belønningseværdig, og hvilken adfærd der er uønsket på skolen.
- Undervise i og gennemføre øvelser, der fremmer elevernes sociale kompetencer og interaktion, der imødekommer prosocial adfærd mellem elever.

*Living Skills* implementeres af eksperter frem for af elevernes sædvanlige lærere.

I studiet anvendes to måleredskaber til at vurdere elevernes sociale kompetencer, sociale interaktion, problemadfærd og skoletilpasningsevne; henholdsvis Walker McConnell Scale (WMS) of Social Competence and School Adjustment og Iowa Connors Teacher Rating Scale (CTRS). Programmets effekter belyses med variansanalyse.

Studiet viser, at *Living Skills* har **positive effekter på elevernes sociale kompetencer, sociale interaktion, problemadfærd og evne til at indgå i et hensigtsmæssigt læringsmiljø på skolen**. I studiet konkluderes det, at *Living Skills* er et **effektivt program i forhold til at reducere problemadfærd i skolen og til at fremme sociale kompetencer** blandt udsatte elever i 2.-5. klasse.

**35. Raimundo, Raquel; Alexandra Marques-Pinto & Maria Luísa Lima: *The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics***

Dokument ID: 11124654

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Portugal

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af et socioemotionelt undervisningsprogram, **Socio-emotional learning program (SEL)**, på eleveres socioemotionelle kompetencer og problemadfærd.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design med brug af før- og efter-test**. I studiet deltager 318 4. klasses elever (indsats:  $n = 213$ ; kontrol:  $n = 105$ ). Endvidere indgår 16 lærere i studiet. Studiet følger programmet, som det er implementeret over et skoleår i seks skoler i Lissabon, Portugal. Fordelingen af elever i indsats- og kontrolgruppe er ifølge studiet delvist randomiseret, og eleverne i indsats- og kontrolgruppen er sammenlignelige ved førtest. Eleverne i indsatsgruppen deltager i *SEL*, mens eleverne i kontrolgruppen ikke modtager en indsats.

*SEL-programmets* formål er at forebygge problemadfærd ved at styrke elevernes socioemotionelle kompetencer. Det implementerede *SEL*-program består af 21 lektioner af 45-60 minutters varighed, gennemført over et skoleår. En skolepsykolog forestår undervisning i klassen under lærerens tilstedeværelse. Lektionerne omhandler relevante socioemotionelle kompetencer med fokus på interaktive og refleksive øvelser, hvor eleverne øver sig i at bringe kompetencerne i spil i situationer fra deres hverdagsliv.

Der er udarbejdet en programvejledning, som understøtter implementering af lektionerne. Endvidere opfordres elevernes lærere til at bringe lektionernes indhold i spil i løbet af den øvrige skoleuge, når det er relevant, for at øge elevernes udbytte.

I studiet anvendes seks forskellige måleredskaber: Til at måle elevernes emotionelle viden anvendes Assessment of Children's Emotions Scales (ACES). Elevernes sociale kompetencer måles med skala A i School Social Behaviour Scales (SSBS-2). Til at måle elevernes angst/bekymring anvendes State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C), mens elevernes udadreagerende adfærd måles med Aggressive Behaviours Questionnaire. Til at måle elevernes sociale problemer anvendes en subskala i Teachers Report Form (TRF). Endelig anvendes et elevspørgeskema samt et lærerspørgeskema til at måle elevernes oplevede udbytte af programmet. Programmets effekter belyses via variansanalyse.

Studiet viser, at *SEL* har **positive effekter på elevernes socioemotionelle kompetencer**, særligt hvad angår relationer til klassekammerater og sociale kompetencer. Derimod viser studiet, at ***SEL* ingen mærkbar effekt har på elevernes problemadfærd**, både hvad angår indadreagerende og udadreagerende adfærd.

Studiet viser endvidere, at **drenge udbytte af *SEL* er større end pigers**, hvad angår selvkontrol, udadreagerende adfærd og sociale problemer. Endelig viser studiet, at elevernes socioøkonomiske baggrund ingen betydning har for deres udbytte af programmet.

### 36. Ritblatt, Shulamit; Sascha Longstreth, Audrey Hokoda, Bobbi-Nicole Cannon & Joanna Weston: *Can music enhance school-readiness socioemotional skills?*

Dokument ID: 11124584

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et musikbaseret skoleparathedsprogram, **Circle of Education**, på sociale færdigheder og skoleparathed hos børn i førskoletilbud. Skoleparathed forstås i studiet som et specifikt sæt færdigheder, som er afgørende for børns evne til at overgå fra dagtilbud til 0. klasse.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af fire førskoleklasser (preschool classes) i et område med høj socioøkonomisk status i den amerikanske delstat Californien. To klasser udgør indsatsgruppen, som undervises på baggrund af *Circle of Education* (55 børn), mens kontrolgruppen udgøres af to klasser, som står på venteliste til indsatsen og ikke modtager nogen indsats i løbet af undersøgelsens forløb (47 børn). I alt deltager 102 børn i undersøgelsen.

Indsatsen *Circle of Education* består af 20 sange, som er skabt med udgangspunkt i 39 færdigheder, som anses som afgørende for skoleparathed i den delstat, hvor undersøgelsen finder sted (Desired Results Developmental Profile, California Department of Education). 15 af de 20 sange fokuserer på socioemotionelle færdigheder såsom selvkontrol (fx at vente på det bliver ens tur, at vente på at få ordet), daglige rutiner (fx at sige goddag og farvel), selvtillid (fx at være anderledes og at have venner), at tage vare på sig selv (fx at spise frugt og grøntsager, at vaske hænder og dyrke motion). Fem af sangene omhandler faglige færdigheder såsom alfabetet, tal, farver, former og læsning. Sangene er skrevet i samarbejde mellem en ekspert i undervisning af førskolebørn og lokale musikproducenter.

Lærere og forældre i indsatsgruppen modtager en CD med alle 20 sange, og de opfordres til at afspille og synge sangene, når de anser det for passende<sup>36</sup>. Sangene kan enten bruges som en integreret del af rutinerne i dagtilbuddet/hjemmet eller som påmindelse til børnene om specifikke typer adfærd. Eksempelvis kan en lærer spille en bestemt sang hver gang børnene skal sidde i rundkreds, eller lærerne kan spille et uddrag af en sang for at minde et barn om at sidde ned på et specifikt tidspunkt. Både lærere og forældre opfordres til at inkorporere sangene i deres daglige rutiner, særligt i forbindelse med den adfærd, den enkelte sang omhandler.

Lærere og forældre deltager i træningssessioner med sangskriverne ved indsatsens begyndelse. En af sangskriverne besøger ligeledes hvert indsatsklasseværelse tre gange over en 2-ugers periode for at øve sange med børnene. Endelig deltager lærerne i flere undervisningsgange for at lære sangene, og de mødes med en ekspert i undervisning af førskolebørn for at lære om måder, hvorpå sangene kan bruges som en del af de daglige rutiner og til at fremme skoleparathed.

I studiet måles børnenes sociale færdigheder med *Preschool and Kindergarten Behavioral Scale*, som både udfyldes af børnenes lærere og forældre. Målet består af tre underdimensioner, henholdsvis socialt samarbejde, social interaktion og social uafhæn-

---

<sup>36</sup> Indsatsens omfang kan derfor variere.



gighed. Børnenes skoleparathed måles med Kindergarten Readiness Survey, som udfyldes af deres lærere, og som består af syv dimensioner, henholdsvis fysisk og motorisk udvikling, selvomsorg (self-care), social og emotionel udvikling, tilgang til læring, skolerutiner og arbejdsvaner, sprog og læsning samt generel viden. Begge spørgeskemaer udfyldes før og efter indsatsen, der finder sted i løbet af et skoleår. Effekten af *Circle of Education* belyses med variansanalyse.

På baggrund af lærernes besvarelser **indikerer studiet, at børnene i indsatsgruppen oplever en forbedring af deres sociale færdigheder** i løbet af undersøgelsens forløb, mens der ikke ses nogen ændring i de sociale færdigheder i kontrolgruppen. Denne udvikling ses ligeledes for samtlige underdimensioner af målet for sociale færdigheder; socialt samarbejde, social interaktion og social uafhængighed. Disse resultater skal imidlertid udlægges med forsigtighed, da resultaterne ikke genfindes på baggrund af forældrenes vurdering af børnenes sociale færdigheder.

På baggrund af lærernes vurderinger af børnenes skoleparathed indikerer studiet, **at børnenes tilgang til læring forbedres i indsatsgruppen**, mens det ikke er tilfældet i kontrolgruppen. I studiet findes ingen effekter af indsatsen på de øvrige seks dimensioner af skoleparathed.

### 37. **Rodriguez, Orlando: Efficacy of school-based mental health program on prosocial behavior and aggression among Mexican American children**

Dokument ID: 11124687

Type: Afhandling

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet undersøger den relative effekt af at se en **tv-serie med prosocialt indhold**, sammenlignet med at se en tv-serie med neutralt indhold. Indsatsen er målrettet elever på 3. og 4. klassetrin, og i studiet undersøges effekter på prosocial adfærd og udadreagerende adfærd (fysisk og verbal).

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 352 elever i 3.-4. klasse fra to grundskoler i Texas (indsats  $n = 176$ ; kontrol  $n = 176$ ). Stort set alle børn i undersøgelsen har mexicansk-amerikansk baggrund, dog taler alle engelsk på et alderssvarende niveau. Indsatsen varer seks uger og består af to ugentlige sessioner af hver 23 minutter.

Indsatsen bygger på teorier om social læring, som antager, at individet tilpasser sin adfærd i lyset af de normer for adfærd, som han eller hun bliver præsenteret for verbalt eller i billedform. En persons tilbøjelighed til at efterligne andres adfærd påvirkes af, om den anden persons adfærd belønnes eller sanktioneres. Således kan en persons adfærd påvirkes af at iagttage andres adfærd og de konsekvenser, som denne adfærd udløser.

Omdrejningspunktet for indsatsen er den animerede tv-serie for børn **Maya og Miguel**, som er produceret af Scholastic Studios. Hvert afsnit varer 23 minutter. Serien handler om det 10-årige tvillingepar Maya og Miguel og de eventyr og mindre uheld, de kommer ud for i deres hverdag. Maya er impulsiv og intuitiv, mens Miguel tænker, før han handler. De enkelte afsnit tager udgangspunkt i et nyt dilemma, der som regel opstår som følge af Mayas velmenende indblanding i venners og families liv. Seriens budskab er, at det er vigtigt at hjælpe venner, familie og naboer (community), og at fælles lykke er større end personlig gevinst. Serien indeholder identifikationsmuligheder for børn af mexicansk herkomst, som vokser op i USA, idet den præsenterer et rigt og detaljeret billede af den mexicanske familie, sprog og kultur.

Kontrolgruppen ser en børneserie om natur, som ikke berører temaer om relationer, følelser og adfærd. Et afsnit i denne serie varer også 23 minutter.

Ved både før- og eftertest anvendes Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) og Children's Aggression Scale (CAS). SDQ består af fem skalaer, som henholdsvis adresserer emotionelle symptomer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet/uopmærksomhed, vanskeligheder relateret til relationer til klassekammerater og prosocial adfærd. De første fire skalaer anvendes til at beregne et mål for vanskeligheder, mens den sidste skala ligger til grund for målet for prosocial adfærd. CAS måler hyppighed og intensitet af udadreagerende adfærd og består af fire skalaer: verbal aggression, fysisk aggression, aggression rettet mod genstande og dyr og brug af våben. Indsatsens relative effekt på prosocial adfærd og udadreagerende adfærd belyses gennem en variansanalyse.

Studiet indikerer, at indsatsen har **en positiv effekt på prosocial adfærd**, men ikke på udadreagerende adfærd. Således udviser eleverne i indsatsgruppen oftere prosocial adfærd efter at have set *Maya og Miguel* end eleverne i kontrolgruppen, som så en børneserie med socialt neutralt indhold.

### 38. Ruby, Allen & Emily Doolittle: *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*

Dokument ID: 11056237

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: 2004-2007

Samlet evidensvægt: Høj

Rapporten omhandler et forskningsprojekt med fokus på **Social and Character Development programs (SACD)**. I syv separate evalueringer undersøges effekten af skolebaserede, universelle indsatser, som alle sigter mod at forbedre elevernes prosociale adfærd og forebygge asocial adfærd. De pågældende indsatser omfatter mere eller mindre forskellige aktiviteter, men er ens hvad angår hovedfokus, målgruppe og varighed. Rapportens formål er både at undersøge effekten af de enkelte indsatser såvel som effekten på tværs af de syv indsatser på elevernes sociale og emotionelle kompetencer, adfærd og faglighed. Derudover undersøges det, om effekten på tværs af de syv indsatser er forskellig for piger og drenge og for elever med forskellig baggrund.

Alle syv evalueringer er baseret på **randomiserede, kontrollerede forsøg** med deltagelse af 10-14 skoler. I hver evaluering fordeles halvdelen af skolerne til indsatsgruppen og den anden halvdel til kontrolgruppen. I alt deltager 6.567 elever i studiet (indsats  $n = 3.367$ ; kontrol  $n = 3.200$ ). Intervallet mellem laveste og højeste antal elever spænder mellem 786 og 1.202 i de enkelte evalueringer. Indsatsen igangsættes i begyndelsen af 3. klasse og afsluttes i slutningen af 5. klasse. Kontrolskolerne implementerer ikke nogen af de syv SACD-indsatser, som undersøges i studiet, men fortsætter med deres almindelige aktiviteter<sup>37</sup>.

De syv SACD-indsatser er kendetegnet ved følgende:

- *Academic and Behavioral Competencies Program*: Træning i sociale kompetencer og evne til at regulere og tilpasse egen adfærd (behavior management).
- *Competence Support Program*: Fokus på social og emotionel læring, træning i sociale dynamikker og evne til at regulere og tilpasse egen adfærd, herunder bearbejdning af social information, social problemløsning og kammeratnetværk (peer network).
- *Love in a Big World*: Fokus på dannelse (character education), herunder mod, ærlighed, venlighed og omsorg.
- *Positive Action* (se også abstract nr. 4, 43 og 51): Fokus på social og emotionel læring, herunder værdier, empati, selvkontrol, sociale kompetencer, relationsdannelse, tro på egne evner, ærlighed og målorientering.
- *Promoting Alternative Thinking Strategies*: Social og emotionel læring, herunder selvkontrol, sociale kompetencer, sociale relationer til klassekammerater, social problemløsning og evne til at forstå egne og andres følelser samt udtrykke sine følelser på konstruktiv vis (emotional literacy).
- *The 4Rs Program (Reading, Writing, Respect and Resolution)*: Fokus på konfliktløsning, herunder social problemløsning, vredeshåndtering og konfliktmægling.

<sup>37</sup> SACD-aktiviteter er meget udbredte på amerikanske skoler, hvorfor der er tale om et treatment-as-usual design i forhold til kontrolgruppen.

- *Second Step*: Fokus på forebyggelse af vold samt social og emotionel læring, herunder empati, vredeshåndtering, impuls kontrol og problemløsning.
- 
- På alle indsatskoler deltager lærere og ledelsen i træning/undervisning forud for indsatsens implementering.

I studiet benyttes tre måleredskaber til at måle effekterne af *SACD* på tre domæner: Sociale og emotionelle kompetencer, adfærd og faglighed. Child Report adresserer alle tre domæner og udfyldes af eleven selv. Primary Caregiver Report måler adfærdsdomænet og udfyldes af elevens mor, far eller værge. Teacher Report måler adfærdsdomænet og faglighed. Data indsamles fem gange: I begyndelsen af 3. klasse sideløbende med indsatsens opstart, i slutningen af 3. klasse, i starten af 4. klasse, i slutningen af 4. klasse og endelig umiddelbart efter indsatsens afslutning i slutningen af 5. klasse. Effekterne af hver af de syv indsatser såvel som effekten på tværs af indsatserne belyses via hierarkiske lineære modeller.

Overordnet viser studiet **ingen effekter af *SACD*-indsatsene**, idet analysen på tværs af de syv indsatser ikke viser nogen effekter af *SACD*. Kun to delanalyser viser enkelte positive effekter, mens fire delanalyser viser enkelte negative effekter:

- PATHS har en lille positiv effekt på faglighed (teacher report).
- *Competence Support Program* har en lille positiv effekt mobning, idet en mindre andel af eleverne i indsatsgruppen end i kontrolgruppen oplever mobning efter indsatsen (child report).
- *Love in a Big World* har en lille negativ effekt på skoleorientering (child report)
- *Second Step* har en lille negativ effekt på engagement (child report), prosocial adfærd (teacher report) og empati (child report).

Hverken på tværs af indsatser eller i de enkelte effektanalyser dækker fraværet af effekt over, at indsatsen har forskellige effekter for forskellige grupper.

En implementeringsanalyse viser tegn på, at dårlig implementering medfører (endnu) mindre effekt. Omvendt tyder intet på, at god implementering medfører større effekt. Fraværet af effekt skal muligvis ses i lyset af, at kontrolskolerne til en vis grad også implementerede *SACD*-aktiviteter i løbet af indsatsperioden.

**39. Schonert-Reichl, Kimberly A.; Veronica Smith, Anat Zaidman-Zait & Clyde Hertzman,; Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children**

Dokument ID: 11124819

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Canada

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges, hvorvidt undervisningsforløbet **Roots of Empathy (ROE)** har effekt på 4.-7. klasses elevers empati, prosociale adfærd og udadreagerende adfærd.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med før- og eftertest. I alt deltager 585 elever på 4.-7. klassetrin på 18 skoler i henholdsvis Toronto og Vancouver, Canada (indsats n = 306 elever i 14 klasser; kontrol n = 279 i 14 klasser). De deltagende skoler er kendetegnet ved høj etnisk diversitet, idet 61 pct. af eleverne i indsats- og kontrolgruppe har anden etnisk baggrund end canadisk. *ROE*-forløbet varer 9 måneder og består af 26 lektioner af 30-45 minutters varighed. Kontrolgruppen deltager ikke i *ROE*.

Formålet med *ROE* er at fremme børns sociale og emotionelle forståelse, fremme deres prosociale adfærd og mindske deres udadreagerende adfærd<sup>38</sup>. Undervisningsforløbet er beskrevet i en detaljeret trin-for-trin-vejledning, som *ROE*-instruktørerne følger (forløbet implementeres altså *ikke* af klassernes normale lærere). Der er udviklet tre forskellige alderssvarende vejledninger til de klassetrin, som forløbet er målrettet. Omdrejningspunktet for forløbet er et månedligt besøg i klassen af et spædbarn og hans/hendes forældre. Det er hensigten, at elevernes observation af og interaktion med spædbarnet og forældrene skal ligge til grund for klassebaserede diskussioner af empati (herunder identifikation og forklaring af følelser), det at sætte sig i en andens sted (perspective taking) og det at drage omsorg for andre. De 26 lektioner dækker ni forskellige temaer. Hver måneds lektioner fokuserer på henholdsvis mødet med babyen, gråd, at tage sig af babyen, følelser, sikkerhed, søvn, kommunikation, hvem er jeg?, afsked med babyen og ønsker for babyens fremtid. Hvert tema omfatter tre lektioner:

1. Før-spædbarnsbesøg: Instruktøren introducerer månedens tema
2. Besøget af spædbarnet og forældrene: Eleverne observerer og interagerer med spædbarnet og forældrene under instruktørens opsyn
3. Efter-spædbarnsbesøg: Eleverne diskuterer besøget og når i fællesskab frem til en konklusion af det pågældende tema.

Forud for implementeringen deltager *ROE*-instruktørerne i en 3-dages workshop med fokus på indsatsens mål samt teoretiske og empiriske grundlag. Derudover deltager instruktørerne i en session halvvejs gennem forløbet, hvor de har mulighed for at dele viden og erfaringer og for at få svar på spørgsmål.

Elevernes empati og evne til at sætte sig i en andens sted (perspective taking) måles ved hjælp af Interpersonal Reactivity Index (IRI), som udfyldes af eleverne selv. Prosocial og udadreagerende adfærd måles med to måleredskaber, hvoraf det ene udfyldes

<sup>38</sup> Derudover sigter *ROE* mod at øge grundskoleelevers viden om spædbørns udvikling og godt forældreskab. Dette falder uden for denne kortlægnings fokus.

af klassekammerater og det andet af læreren. Førstnævnte er udformet af forskerne bag undersøgelsen, mens sidstnævnte består af skalaer fra Child Behavior Scale (CBS). Indsatsens effekt belyses gennem variansanalyser.

Overordnet viser studiet **blandede resultater**. For det første kan der hverken dokumenteres en effekt på elevernes empati eller evne til at sætte sig i en andens sted. For det andet viser studiet en positiv effekt på prosocial adfærd baseret på klassekammeraternes besvarelser, men ingen effekt på prosocial adfærd baseret på lærerbesvarelser. **Omvendt viser studiet en positiv effekt på udadreagerende adfærd baseret på lærerbesvarelser** (dvs. at elevernes tilbøjelighed til udadreagerende adfærd mindskes), mens der ikke kan påvises en lignende effekt på udadreagerende adfærd baseret på klassekammeraternes besvarelser.

Det bemærkes, at kontrolgruppens udadreagerende adfærd stiger gennem indsatsperioden. At det samme ikke er tilfældet blandt de elever, der deltager i *ROE*, indikerer, at **forløbet måske kan være med til at hæmme en negativ udvikling, som ellers er normal for aldersgruppen**.

En implementeringsanalyse viser at *ROE* i høj grad er implementeret som foreskrevet.

#### 40. **Schwartz, Sarah; Jean Rhodes, Christian Chan & Carla Herrera: *Impact of School-Based Mentoring on Youths with Different Relational Profiles***

Dokument ID: 11489449

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2011

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges det, om eleveres "relationsprofil" har en betydning for mentorprogrammet **Big Brothers Big Sisters'** effekt på elevernes sociale kompetencer og faglige læring. Elevernes relationsprofil bestemmes ud fra kvaliteten af deres relationer til henholdsvis forældre, lærere og klassekammerater. Afhængigt af hvor stærke relationer eleverne har, inddeles eleverne i tre grupper: 1) relationelt sårbar gruppe, 2) relationelt tilstrækkelig gruppe og 3) relationelt stærk gruppe. Inddelingen sker på baggrund af en analyse af tre spørgeskemaer vedrørende kvaliteten af elevernes relation til henholdsvis forældre, lærere og klassekammerater, som eleverne selv har udfyldt.

Undersøgelsen gennemføres ved hjælp af et **kvasi-eksperimentelt design med før- og eftermålinger**, hvori der indgår 1.339 elever på 4.-9. klassetrin fordelt på 71 skoler i USA (indsats n = 565; kontrol n = 774). Derudover indgår 554 mentorer, som enten er gymnasieelever, universitetsstuderende eller voksne, som ikke er studerende.

Mentorvejledningen foregår på skolen, hvor mentor og mentee laver aktiviteter sammen. Det kan indebære, at de spiller spil sammen, taler sammen eller gennemfører aktiviteter, der relaterer sig til skolearbejdet, såsom lektiehjælp. Eleverne i indsatsgruppen modtager i gennemsnit 4,9 måneders mentorvejledning med et gennemsnit på 3,1 mentormøder om måneden. Studiet undersøger mentorprogrammets virkning via syv outcome-mål, hvor sociale kompetencer og faglig læring er to af de syv mål.

Elevernes sociale kompetencer måles ved brug af et standardiseret spørgeskema, der udgøres af otte indikatorer hentet fra Child Behavior Scale, hvor lærerne angiver hyppigheden af elevernes prosociale adfærd for hver af de otte indikatorer. Elevernes vedholdenhed i skolen måles med seks indikatorer fra Research Assessment Package for Schools-Teachers. Self-Esteem Questionnaire anvendes til at måle elevernes generelle selvtillid, mens elevernes faglige selvtillid måles med seks indikatorer fra SPPC. Endelig anvendes en overordnet vurdering af elevernes faglige resultater, som er udfyldt af elevernes lærere, til at måle elevernes faglige læring. Analysen af betydningen af elevernes relationsprofil for effekten af mentorprogrammet belyses via en økonometrisk model.

Undersøgelsen indikerer, at **elevernes relationsprofil har betydning for elevernes udbytte af mentorprogrammet**. Eleverne i den relationelt tilstrækkelige gruppe (midtergruppen), som er en del af mentorordningen, udviser en højere grad af prosocial adfærd og bedre faglige resultater end eleverne i den tilsvarende kontrolgruppe. Der ses ingen forskelle i forhold til vedholdenhed, generel selvtillid og faglig selvtillid mellem indsats- og kontrolgruppe i den relationelt tilstrækkelige gruppe. Hverken hos den relationelt stærke eller den relationelt sårbare gruppe er der målbare forskelle mellem indsats- og kontrolgruppe i forhold til prosocial adfærd, faglige resultater eller nogen af de øvrige mål, som indgår i studiet.



**41. Sheridan, Susan M.; James A. Bovaird, Todd A. Glover, Andrew S. Garbacz, Amanda Witte & Kwon, Kyongboon: A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent-Teacher Relationship**

Dokument ID: 11056025

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet undersøger, hvorvidt indsatsen **Conjoined Behavioral Consultation (CBC)** har effekt på prosocial adfærd og problemadfærd for 0.-3. klasses elever med adfærdsvanskeligheder. Det undersøges, både om indsatsen har effekt på elevernes adfærd i skolen og i hjemmet. Endvidere undersøges det, om kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet medierer indsatsens effekt for eleverne i den forstand, at jo bedre relationen er mellem lærer og forældre, jo større effekt har indsatsen på eleven.

Studiet bygger på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 207 elever i 0.-3. klasse fordelt på 82 klasser og 21 skoler i en mellemstor by og dens forstæder i Midtvesten, USA (indsats n = 43 klasser; kontrol n = 39 klasser). Alle elever i undersøgelsen udviser forstyrrende adfærd. Det er således ikke hele klasser, der deltager i indsatsen, men to til tre elever fra hver klasse. Omtrent halvdelen af eleverne i undersøgelsen er berettiget til tilskud til skolens frokostordning, og 38 pct. kommer fra hjem under fattigdomsgrænsen. 35 pct. af eleverne modtager specialundervisning før indsatsen. Indsatsen varer otte uger og består af fire-fem rådgivningssessioner med deltagelse af klassens lærer, en pædagogisk/psykologisk rådgiver og forældrene til de to til tre børn i klassen, som modtager indsatsen.

*CBC* er en model for, hvordan skole-hjem-samarbejdet om elever med forstyrrende adfærd kan organiseres. *CBC* har tre specifikke mål, som hver især afhænger af og understøtter hinanden:

1. At adressere problemstillinger, som virker hæmmende for elevernes læring og udvikling
2. At opbygge familiers såvel som skolens kapacitet til at understøtte elevernes læring og udvikling
3. At styrke skole-hjem-samarbejdet.

Indsatsen retter sig mod forstyrrende adfærd i skolen såvel som i hjemmet. Indsatsen implementeres af rådgivere, som alle er uddannet inden for skolepsykologi. Forud for implementeringen af indsatsen deltager de otte rådgivere i 64 timers kompetenceudvikling med fokus på indsatsen. Derudover modtager rådgiverne en times individuel og en times gruppebaseret supervision om ugen.

I løbet af indsatsperioden gennemfører den givne klasses rådgiver fire-fem samtaler med forældre og lærer til eleverne. De første to-tre samtaler er individuelle, idet kun forældrene til et enkelt barn deltager, mens de resterende to samtaler er gruppebaserede. Forløbet er inddelt i tre faser:

1. Første fase består af individuelle samtaler, som har til formål at identificere og analysere de specifikke former for forstyrrende adfærd, som den enkelte elev udviser,

og følgende at formulere alternative og prosociale mål for elevens adfærd og udvikling.

2. Anden fase består af en gruppebaseret samtale, hvor alle forældre til de to-tre elever i klassen, som er omfattet af indsatsen, deltager. Omdrejningspunktet for denne samtale er udvikling og implementering af individuelle udviklingsplaner for eleverne.
3. Tredje fase består ligeledes af en gruppebaseret samtale. Formålet med samtalen er at evaluere de enkelte elevers udviklingsplaner, herunder at diskutere fremskridt og behovet for at tilpasse eller afbryde planen.

Udviklingsplanerne sammensættes af strategier fra *CBC Behavioral Strategies Toolkit*, som omfatter 80 forskellige udviklingsplaner. Strategierne er inddelt i fire specifikke indsatsområder:

- Positiv forstærkning/konsekvens (fx opmærksomhed, belønning)
- Omstrukturering af elevens sociale omgivelser (fx regler og huskelister)
- Træning af sociale kompetencer
- Konsekvenspædagogik (reductive techniques – fx inddragelse af privilegier).

Eleverne i kontrolgruppen deltager ikke i *CBC*, men modtager forskellige former for støtte, som deres skoler tilbyder.

Forskellige aspekter af elevernes adfærd måles ved hjælp af flere forskellige standardiserede måleredskaber ved før- og eftertest. Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2) anvendes til at måle tilpasningsevne (adaptive skills) og udadreagerende adfærd. Skemaet udfyldes af lærere og forældre. Social Skills Rating System (SSRS) anvendes til at måle hyppigheden, hvormed eleven demonstrerer sociale kompetencer som samarbejde, assertiv adfærd og kommunikation og selvkontrol. Indsatsens direkte effekt belyses ved hjælp af hierarkiske, lineære modeller. Spørgsmålet om, hvorvidt indsatsens effekt medieres af kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet belyses ved hjælp af en stianalyse.

Overordnet viser studiet positive effekter af *CBC* i skolen såvel som i hjemmet. Indsatsen har en **positiv effekt på elevernes tilpasningsevne og sociale kompetencer i skolen**. Til gengæld er der **ingen effekt på udadreagerende adfærd i skolen**.

Indsatsen har også **positiv effekt på elevernes sociale kompetencer i hjemmet**. Dog kan der hverken påvises en effekt på tilpasningsevne eller udadreagerende adfærd baseret på forældrebesvarelser.

Endvidere viser studiet, at kun lærere oplever et forbedret skole-hjem-samarbejde som følge af indsatsen. Kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet (baseret på lærerbesvarelser) medierer indsatsens effekt på tilpasningsevne og sociale kompetencer (begge baseret på lærerbesvarelser). Det vil sige, at indsatsen forbedrer skole-hjem-samarbejdet, set fra lærernes vinkel, og dermed forbedrer elevernes tilpasningsevne og sociale kompetencer.

En implementeringsanalyse viser at *CBC* i høj grad er implementeret som foreskrevet.

**42. Sklad, Marcin; Rene Diekstra, Monique De Ritter, Ben Jehonathan & Carolien Gravesteijn: *Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?***

Dokument ID: 11055910

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Nederlandene

År for udgivelse: 2012

Udgivelsesår for inkluderede studier: 1995-2008

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** og undersøger effekter af skolebaserede og universelle indsatser med fokus på social, emotionel og/eller adfærdsmæssig udvikling blandt grundskoleelever og elever på ungdomsuddannelser. **Social, Emotional and/or Behavioral programs (SEB)** anvendes som samlebetegnelse.

I reviewet opereres med en række tematiske og metodiske kriterier, som et studie skal møde for at blive inkluderet i reviewet. For det første skal studierne undersøge indsatser, som er implementeret i en skolekontekst og er målrettet alle skolens elever frem for blot udsatte elever. Derudover skal lærere eller andre fagpersoner som led i indsatsen undervise i mindst en socioemotionel kompetence. Hvad angår metodiske krav, skal studiet anvende et eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design og være af nyere dato (1995-2008).

Litteratursøgningen resulterer i 75 relevante studier. 59 af studierne er gennemført i USA eller Canada, mens de resterende 16 er gennemført i Europa (11 studier) og uden for Europa (5 studier). I gennemsnit omfatter studierne indsatsgrupper på 543 elever, med mindste indsatsgruppe på 13 elever og største indsatsgruppe på 8280 elever. 48 af studierne undersøger effekter af indsatser, som implementeres på ungdomsuddannelsesniveau, og i 31 af studierne undersøges effekter af indsatser, som implementeres i grundskolen. 20 studier beskæftiger sig med indsatser, som tager udgangspunkt i en detaljeret trin-for-trin-vejledning. Hvad angår varighed og intensitet af indsatserne er der stor variation mellem studierne. Dog omhandler 57 af de 75 studier indsatser, som højst varer et år og samtidig højst omfatter 18 lektioner. I 41 studier implementeres indsatsen af de lærere, som normalt underviser eleverne i indsatsgruppen, mens eksperter eller forskere er involveret i implementeringen i 29 studier.

Med henblik på at undersøge forskellige effekter af *SEB*-indsatser tematiseres studierne effekt mål i seks kategorier<sup>39</sup>: Effekter på socioemotionelle kompetencer, positivt selvbillede, antisocial adfærd, prosocial adfærd, psykiske problemer og faglig læring. *SEB*-indsatsernes effekter på de seks mål undersøges gennem en metaanalyse, som desuden skelner mellem effekter på kort sigt (op til seks mdr. efter indsatsens afslutning) og effekter på langt sigt (mindst syv mdr. efter indsatsens afslutning).

Overordnet viser metaanalysen **positive, kortsigtede effekter på alle seks effekt mål**. Generelt er de kortsigtede effekter på elevernes sociale kompetencer stor, mens de kortsigtede effekter på positivt selvbillede, prosocial adfærd, antisocial adfærd og faglig læring er moderate. Den kortsigtede effekt på psykiske problemer er lille. Endvidere viser metaanalysen **positive, langsigtede effekter på alle effekt mål**, om end effekten på alle andre mål end faglig læring er lille.

---

<sup>39</sup> Derudover undersøger nogle studier indsatsernes effekt på stofmisbrug. Dette er uden for denne kortlægnings fokus.

Der er stor variation i effektstørrelser mellem studierne, hvilket tyder på, at andre forhold end selve indsatsens indhold har betydning for indsatsens effekt. Af den grund undersøges det, hvilke forhold der modererer *SEB*-indsatsers effekt på sociale kompetencer og antisocial adfærd. Denne analyse viser for det første, at indsatser, som varer højst et år, har større kortsigtede effekter på sociale kompetencer og antisocial adfærd, end indsatser der varer mere end et år. For det andet har indsatser, som er målrettet grundskoleelever, større positive effekter på asocial adfærd, men ikke sociale kompetencer, end indsatser der implementeres på en ungdomsuddannelse. For det tredje har indsatser, som implementeres af skolelærere, ikke mindre positive effekter, end indsatser der implementeres af eksterne eksperter eller forskere. Endelig viser moderatoranalysen, at der ikke er forskelle mellem effekter af indsatser, som implementeres i USA og i andre nationale kontekster.

**43. Snyder, Frank J.; Alan C. Acock, Samuel Vuchinich, Michael W. Beets, Isaac J. Washburn & Brian R. Flay: *Preventing negative behaviors among elementary-school students through enhancing students' social-emotional and character development***

Dokument ID: 11124552

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: 2002-2006

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et skolebaseret socioemotionelt undervisningsprogram, **Positive Action (PA)** (se også abstract nr. 4, 38 og 51), på blandt andet elevers faglige adfærd<sup>40</sup>. Faglig adfærd forstås i studiet som et begreb, der afspejler elevers engagement i skolen og motivation for læring.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 20 offentlige skoler i den amerikanske delstat Hawaii. Skolerne er stratificeret på baggrund af demografiske variable, hvorefter skolerne er tilfældigt tildelt indsats- og kontrolgruppe. Indsatsgruppen modtager PA-indsatsen, mens kontrolgruppen ikke gør. Forsøget forløber over fire skoleår, fra skoleåret 2002-2003 til skoleåret 2005-2006. I nærværende studie anvendes data fra 1.784 elever i 5. klasse, som er indsamlet i det sidste skoleår af undersøgelsens forløb.

PA-programmet er et skolebaseret socioemotionelt undervisningsprogram, som fokuserer på at fremme positiv adfærd. I studiet anvendes PA-materiale målrettet indskoling (elementary school). PA-programmet består af undervisningsmateriale, materiale til udvikling af skolens socioemotionelle klima (school-climate kit) samt opkvalificering af skolens personale. 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) og løbende selvudvikling (fx at sætte mål, løse problemer og udholdenhed). Undervisningsmaterialet anlægger 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 socioemotionelle klima udgøres blandt andet af plakater, musik og certifikater, som skal understøtte implementeringen af PA-indsatsen på hele skolen. Ligeledes er der materiale om, hvordan man kan planlægge og gennemføre skolesamlinger, lave et PA-nyhedsbrev og oprettet en PA-komite. Endelig indebærer indsatsen opkvalificering af skolens personale. Ved starten af hvert skoleår deltager lærere, administration og skolevejledere i trænings-sessioner 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.

---

<sup>40</sup> I studiet indgår endvidere elevers stofmisbrug (tobaksrygning, alkohol, marihuana, kokain mv.), voldelig adfærd (fx har båret kniv/barberblad/pistol) og seksuel aktivitet, hvilket er uden for nærværende kortlægnings fokus.

I studiet måles elevernes faglige adfærd med et spørgeskema bestående af fem spørgsmål vedrørende, hvor tit eleverne arbejder hårdt i skolen, sætter mål, bruger tiden fornuftigt, gør deres bedste og løser problemer på en god måde. Både eleverne og deres lærere besvarer spørgeskemaet. Endvidere kontrolleres der i studiet for elevernes køn. Analysen af *PA*-indsatsens indvirkning på elevernes faglige adfærd belyses med økonometriske modeller.

Studiet viser, at ***PA*-indsatsen har en positiv effekt på elevernes faglige adfærd, både på baggrund af elevernes og lærernes besvarelser**. Samtidig viser studiet, ligeledes både på baggrund af elevernes og lærernes besvarelser, at drenge generelt har en svagere faglig adfærd end piger.

#### 44. Stefan, Catrinel Alice & Miclea, Mircea: *Classroom Effects of a Hybrid Universal and Indicated Prevention Program for Preschool Children: A Comparative Analysis Based on Social and Emotional Competence Screening*

Dokument ID: 11149721

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Rumænien

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: 2009

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et universelt **forebyggelsesprogram** på børns sociale og emotionelle kompetencer, indadreagerende og udadreagerende adfærd, evne til at genkende følelser samt evne til social problemløsning. I studiet undersøges programmets effekter separat for elever med høje, middel og lave sociale og emotionelle kompetencer.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 14 førskoleklasser fra et urbant område i Rumænien. Dagtilbuddene matches på beliggenhed, børnenes alder, antal elever i klassen samt etnisk sammensætning, hvorefter førskoleklasserne tildeles tilfældigt til indsats- og kontrolgruppe (indsats: n = 89; kontrol: n = 69). I alt indgår 158 børn i førskolealderen (3-4 år) i undersøgelsen. Indsatsgruppen modtager forebyggelsesprogrammet, mens kontrolgruppen ikke modtager nogen indsats.

Børnene i både indsats- og kontrolgruppen inddeles i høj-, mellem- og lavrisikogrupper på baggrund af to forskellige screeninger af henholdsvis elevernes sociale og emotionelle kompetencer. Screeningerne gennemføres af elevernes lærere. Det fremgår ikke af studiet, i hvor høj grad det er de samme elever, der placeres i henholdsvis høj-, mellem- og lavrisikogruppen baseret på de to screeninger<sup>41</sup>.

Indsatsen består af et undervisningsprogram, som sigter mod at forbedre børnenes socioemotionelle kompetencer. Undervisningsprogrammet består af 37 aktiviteter, som gennemføres af børnenes lærere. Programmet forløber over 15 uger med to-tre aktiviteter per uge. Aktiviteterne er fordelt på følgende fem moduler, som gennemføres i den følgende rækkefølge:

- Overholdelse af regler. Hovedformålet med aktiviteterne i dette modul er at lære børnene tre-fire regler for adfærd i klasseværelset (fx at lytte til andre, at bede om lov før man taler, at rydde sit legetøj op efter sig). Lærerne introducerer reglerne gennem historier og illustrerer den ønskede adfærd via rollespil. Lærerne opmuntrer børnene til at lære reglerne via visuelle redskaber, såsom kort der illustrerer reglerne. Lærerne indfører ligeledes belønninger for adfærd, der er i overensstemmelse med reglerne (fx et klistermærke) og konsekvenser, hvis reglerne ikke bliver overholdt (fx at et barn ikke får lov til at lege med sit yndlingslegetøj, hvis barnet ikke har hjulpet med at rydde legetøj op).
- Genkendelse af følelser. Aktiviteterne i dette modul sigter mod at udvikle børnenes evne til at navngive og genkende følelser, såsom lykke, vrede, tristhed og frygt. Børnene introduceres til følelserne via historier, mime-lege og tegning. Eksempelvis introduceres børnene for historier om konfliktsituationer, hvor børnene bliver bedt

---

<sup>41</sup> Korrelationerne mellem de to screeninger fremgår ikke. Det er eksempelvis således ikke klart, i hvor høj grad de børn, der indgår i højrisikogruppen baseret på screeningen af sociale kompetencer er de *samme* børn, som dem der indgår i højrisikogruppen baseret på screeningen af emotionelle kompetencer.

om at identificere historie-karakterernes følelser såvel som at fortælle, hvordan de selv ville have det i en sådan situation.

- Regulering af følelser. Hovedformålet med dette modul er at lære børnene "skildpaddeteknikken", som handler om at forebygge vredesudbrud og lære børnene at finde løsninger på frustrerende oplevelser. Skildpaddeteknikken introduceres via historiefortælling, dukketeater og rollespil. Ved modulets afslutning modtager eleverne et bevis for at have lært teknikken.
- Problemløsning. Modulet omhandler at lære børnene at finde forskellige løsninger på problemer og evaluere alternative muligheder for at løse et givent problem. Lærerne anvender historier og vignetter til at fremme elevernes bud på løsninger i konflikt-situationer, ligesom eleverne øver løsningerne via rollespil. Ligeledes vejleder lærerne eleverne i at finde og implementere løsninger på konkrete konflikter i klasseværelset.
- Prosocial adfærd. Aktiviteterne i dette modul omhandler at lære børnene om adfærd, som fremmer og opretholder venskaber. Via historier spørger lærerne børnene om, hvilken adfærd der er venlig, og hvilken der ikke er, ligesom børnene via rollespil øver venlig adfærd. Børnene øver ligeledes samarbejde via lege, hvor lærerne gradvist øger antallet af børn, der deltager i hver leg.

I forbindelse med implementeringen af indsatsen modtager lærerne i indsatsgruppen samlet 12 timers undervisning, som omhandler klasseledelsesstrategier (forebyggelse, belønning og konsekvens), kommunikation og forholdet mellem lærere og forældre samt konsultationer vedrørende læringsmål og implementering af aktiviteterne i undervisningsmaterialet. Der gennemføres en konsultation forud for gennemførelsen af hvert modul. Endvidere deltager børnenes forældre i fire træningssessioner a 90-120 minutter, som omhandler positive strategier til håndtering af problemadfærd, børns udvikling og strategier til at understøtte børns sociale og emotionelle udvikling. Forældrene kan endvidere, hvis de efterspørger det, deltage i individuelle træningssessioner.

I studiet anvendes måleredskaber udfyldt af både elevernes lærere såvel som mål baseret på øvelser med eleverne. Lærerne udfylder spørgeskemaer vedrørende elevernes sociale kompetencer (Social Competence Screening for Preschooler – Teacher Form, Social Competence Scale i Social Competence and Behaviour Evaluation – Preschool Edition), emotionelle kompetencer (Emotion Competence Screening for Preschoolers - Teacher Form) samt elevernes indadreagerende og udadreagerende adfærd (Externalizing Problems Scale og Internalizing Problems Scale i Social Competence and Behaviour Evaluation – Preschool Edition). Endvidere gennemføres en øvelse, som omhandler børnenes evne til at genkende følelser (modificeret udgave af Affective Knowledge Test) samt en øvelse vedrørende positive og negative problemløsningsstrategier (modificeret udgave af Social Problem Solving Test). Der gennemføres målinger på samtlige mål før og efter indsatsen samt tre måneder efter indsatsens afslutning. Analysen af effekten af undervisningsprogrammet afdækkes via variansanalyse.

Overordnet indikerer studiet, at indsatsen har **positive effekter på eleverne i indsatsgruppen sammenlignet med eleverne i kontrolgruppen**, på tværs af de to inddelinger i risikogrupper.

På baggrund af inddelingen i høj-, middel- og lavrisikogrupper baseret på sociale såvel som emotionelle kompetencer indikerer studiet endvidere, at indsatsen har **flest positive effekter for de elever i indsatsgruppen, der placeres i højriskogruppen**, færre positive effekter for elever i gruppen med moderat risiko og færrest positive effekter for eleverne i lavrisikogruppen sammenlignet med eleverne i de respektive risikogrupper i kontrolgruppen. Baseret på inddelingen i risikogrupper på baggrund af sociale kompetencer findes der eksempelvis:



- Positive effekter på samtlige mål for indsatsgruppens højrisikoelever, når de sammenlignes med kontrolgruppens højrisikoelever
- Positive effekter for eleverne i den mellemste risikogruppe i indsatsgruppen på samtlige mål bortset fra negative problemløsningsstrategier, når de sammenlignes med kontrolgruppens elever i den mellemste risikogruppe
- Endelig findes der for elever i lavrisikogruppen positive effekter for eleverne i indsatsgruppen på tre ud af de otte mål (emotionelle kompetencer, uadreagerende adfærd og positive konfliktløsningsstrategier), når de sammenlignes med kontrolgruppens lavrisikoelever.

Ligeledes indikerer studiet, at der findes flere positive effekter af indsatsen, når inddelingen i høj-, middel- og lavrisikogrupper er baseret på sociale kompetencer end på emotionelle kompetencer. Herunder ses der blandt andet en positiv effekt på højrisikogruppens sociale kompetencer, når inddelingen i risikogrupper er baseret på sociale kompetencer, mens det ikke er tilfældet, når inddelingen i højrisikogrupper er baseret på emotionelle kompetencer.

Hovedparten af resultaterne findes ligeledes ved opfølgningen tre måneder efter indsatsens afslutning.

**45. Stern, Marc J.; Robert B. Powell & Nicole M. Ardoin: *Evaluating a Constructivist and Culturally Responsive Approach to Environmental Education for Diverse Audiences***

Dokument ID: 11058155

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2011

År for dataindsamling: 2006-2008

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et naturundervisningsprogram forankret hos **NorthBay Adventure Centre** på blandt andet elevers holdning til skolen samt elevernes dannelsesog lederegenskaber<sup>42</sup>.

Studiet er baseret på **før- og eftermåling** samt forsinkede eftermålinger, der evaluerer de første to år, undervisningsprogrammet har eksisteret, henholdsvis skoleåret 2006-2007 og 2007-2008. Undersøgelsen er i begge skoleår baseret på datamateriale fra alle elever, som har deltaget i undervisningsprogrammet i tre specifikke dataindsamlingsuger. Disse tre uger er udvalgt på baggrund af, at tre specifikke skoler deltager i undervisningsprogrammet i disse uger, og det antages at disse skoler kan sikre et bredt tværsnit af deltagere fra både urban og landlig baggrund. Andre skoler, der også deltager i undervisningsprogrammet i disse uger, indgår ligeledes i undersøgelsen. I alt deltager 1.311 elever i undersøgelsen på tværs af de to år.

Indsatsen består i et 5-dages naturundervisningsprogram, hvor elever på mellemtrinnet døgnet rundt bor i et naturområde med omfattende udendørsfaciliteter, såsom vandrestier og klatrevægge. Programmet fokuserer på at fremme elevernes ansvarstagen for miljøet, udviklingen af deres dannelse og lederegenskaber samt deres holdning til skolen. 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 elementer rettet mod elevernes dannelse i form af aftenaktiviteter bestående af multimedie- og liveoptrædener, der adresserer såkaldte "fremtidsdræbere" (future killers), fx at droppe ud af skolen eller at have et stofmisbrug. Blandt andet anvendes en serie kortfilm, som omhandler de udfordringer, som eleverne møder derhjemme i forhold til at overvinde "fremtidsdræberne".

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

I skoleåret 2007-2008 videreudvikles indholdet i undervisningsprogrammet blandt andet i forhold til, at aftenaktiviteterne kobles mere eksplicit med de faglige aktiviteter i løbet af dagene, praktikanter erstattes af fastansatte lærere, og der ansættes vejledere til at overnatte i hytterne med eleverne.

---

<sup>42</sup> I studiet indgår ligeledes elevernes ansvarstagen over for miljøet, hvilket dog falder uden for denne kortlægnings scope.

I studiet måles udviklingen i elevernes dannelse og lederegenskaber samt deres holdning til skolen med et forskergenereret spørgeskema, som eleverne udfylder inden undervisningsprogrammets start, umiddelbart efter undervisningsprogrammets afslutning samt tre måneder efter undervisningsprogrammets afslutning. Undervisningsprogrammets effekt afdækkes via variansanalyse.

Studiet indikerer, at eleverne i indsatsens første år har **forbedret deres dannelse og lederegenskaber**, når førmålingen sammenlignes med eftermålingen. I indsatsens andet år indikerer studiet, at **eleverne har forbedret både deres dannelse og lederegenskaber samt deres holdning til skolen**, når førmålingen sammenlignes med eftermålingen. Studiet indikerer endvidere, at elevernes dannelse og lederegenskaber i indsatsens andet år fortsat er forbedret efter tre måneder. Resultaterne af den forsinkede eftermåling skal dog udlægges med forsigtighed grundet fraværet af en kontrolgruppe.

#### 46. **Stoeger, Heidrun & Albert Ziegler: Do Pupils with Differing Cognitive Abilities Benefit Similarly from a Self-Regulated Learning Training Program?**

Dokument ID: 11057322

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Tyskland

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af et **træningsprogram i selvreguleret læring** på elevers tiltro til egne evner, motivation og faglige resultater. Selvreguleret læring forstås i studiet som en cyklisk proces, hvor elever sætter mål for egen læring, planlægger og implementerer strategier for at nå disse mål, monitorerer og selvevaluerer deres resultater for på ny at sætte nye læringsmål.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 16 4. klasser i offentlige skoler i Tyskland. De 16 klasser fordeles tilfældigt mellem indsats- og kontrolgruppe. Eleverne i indsatsgruppen modtager matematikundervisning på baggrund af træningsprogrammet i selvreguleret læring, mens kontrolgruppen modtager matematikundervisning som vanligt. Indsats- og kontrolgruppen gennemfører de samme matematikøvelser og matematiktest i løbet af undersøgelsens forløb. I alt deltager 201 elever i undersøgelsen.

Træningsprogrammet sigter mod at forbedre elevernes tiltro til egne evner såvel som deres selvregulerende kompetencer i forhold til undervisning og lektielæsning. Træningsprogrammet gennemføres som en del af elevernes almindelige undervisning og gennemføres i løbet af fem uger.

I den første uge af indsatsen registrerer eleverne deres egen adfærd i forbindelse med lektielæsning via standardiserede skemaer, herunder hvornår og hvor længe de læser lektier, samt om de bliver afbrudt undervejs i lektielæsningen og hvordan. I løbet af den første uge bliver eleverne ligeledes introduceret til selvreguleret læring. Eleverne modtager materiale, som illustrerer den cykliske proces i selvreguleret læring, og materiale vedrørende lektielæsningsfærdigheder, herunder tips til tidsstyring, pauser og hvordan man kan håndtere forstyrrelser. Der refereres løbende til materialet i løbet af indsatsens forløb. I anden uge adresserer læreren elevernes registreringer af deres lektielæsningsadfærd, og sammenhængen mellem elevernes lektielæsningsfærdigheder og deres resultater i øvelserne tydeliggøres. Lærerne giver eleverne råd til, hvordan de kan forbedre deres lektielæsningsfærdigheder.

Hver mandag til torsdag i løbet af undersøgelsens forløb modtager eleverne matematikøvelser, de skal løse derhjemme, og hvor de kan opnå op til 10 point. Øvelserne dækker over det faglige indhold, der undervises i. Ved afslutningen af en matematiktime bliver eleverne bedt om at se på øvelserne og vurdere, hvor mange point de tror, at de vil være i stand til at opnå. Herefter løser eleverne øvelserne derhjemme. Efter at øvelserne er blevet rettet på skolen, vurderer eleverne, om de har levet op til de mål, de har sat for sig selv. I løbet af undervisningsforløbet engageres eleverne i at fastsætte strategier for at opnå deres ønskede resultater i øvelserne, og disse strategier evalueres løbende af elevernes på baggrund af deres resultater. Ved afslutningen af hver uge (fredag) gennemfører eleverne endvidere en kort matematiktest, som omhandler de emner, der er blevet undervist i i løbet af ugen. I forbindelse med matematiktesten sætter eleverne ligeledes mål for sig selv og vurderer efterfølgende deres egen målopfyldelse.

Lærerne i indsatsgruppen modtager tre dages træning forud for indsatsens implementering. Den første træningsdag handler om den teoretiske baggrund for selvreguleret læring, anden dag omhandler tidsstyring og adfærd i forhold til lektielæsning, mens den tredje dag omhandler diskussioner af undervisningsmaterialet.

I studiet måles elevernes faglige læring med en matematiktest, som omhandler de emner, der er blevet gennemgået i løbet af undersøgelsens forløb. Endvidere udfylder eleverne et spørgeskema vedrørende deres lektieadfærd (at undgå distraktioner, organisering af lektiearbejdet), refleksion over deres egen læring, deres tiltro til egne evner, motivation (interesse i matematik, vilje til at gøre en indsats, orientering mod læring) samt deres følelse af hjælpeløshed. Spørgeskemaet udfyldes før og efter indsatsens gennemførelse. Endelig inddeles eleverne i fire kvartiler, baseret på en intelligens test (Raven Test). Første kvartil udgøres af eleverne med de laveste kognitive færdigheder, mens fjerde kvartil udgøres af eleverne med de højeste kognitive færdigheder. Effekten af undervisningsprogrammet afdækkes med variansanalyse.

Studiet indikerer overordnet, at **undervisningsprogrammet har en positiv effekt på samtlige mål**, således at eleverne i indsatsgruppen opnår bedre resultater på disse mål end eleverne i kontrolgruppen efter fem uger. Således er eleverne i indsatsgruppen bedre til at undgå distraktioner og organisere deres lektielæsning, de har mere tiltro til egne evner og er mere selvreflekterende over deres egen læring, de er mere motiverede for at lære og føler sig mindre hjælpeløse end eleverne i kontrolgruppen. Studiet viser ligeledes, at eleverne i indsatsgruppen opnår bedre resultater i matematiktesten end eleverne i kontrolgruppen. Denne forskel skyldes dog et fald i resultater i kontrolgruppen snarere end forbedrede resultater i indsatsgruppen. Studiet indikerer endvidere, at træningen i selvreguleret læring med få undtagelser medfører forbedrede resultater for elever i alle kvartiler i indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen.

#### 47. **Strain, Phillip S. & Edward H. Bovey: *Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders***

Dokument ID: 11058060

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2011

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af kompetenceudvikling og løbende vejledning af lærere, som implementerer et undervisningsprogram for børn i autismespektret, **Learning Experiences and Alternative Program for Preschoolers and Their Parents (LEAP)**, på elevers kognitive, sproglige og sociale udvikling<sup>43</sup>.

Studiet er baseret på et **randomiseret, kontrolleret forsøg** med deltagelse af 51 førskoleklasser (preschool classrooms). Førskoleklasserne, der tager del i studiet, er bl.a. kendetegnet ved en lærer/elev-ratio på minimum 1:5 og en ratio mellem almen-elev og børn i autismespektret på minimum 2:1. De 51 førskoleklasser matches på baggrund af programkarakteristika, såsom programmets daglige længde og lærer/elev-ratio, hvorefter klasserne fordeles tilfældigt mellem indsats- og sammenligningsgruppe. Indsatsgruppen består af 28 førskoleklasser, der modtager *LEAP*-materialet kombineret med omfattende træning og vejledning af førskolelærerne. Sammenligningsgruppen udgøres af 23 førskoleklasser, som modtager samme *LEAP*-materiale som indsatsgruppen, men uden støtte til implementering af indsatsen. I alt deltager 177 børn i indsatsgruppen og 117 i sammenligningsgruppen.

*LEAP*-programmet er en evidensbaseret model for inklusion af børn i autismespektret i almen-førskoletilbud. *LEAP* er kendetegnet ved at lære almenbørn at fremme sociale og kommunikative færdigheder hos klassekammerater i autismespektret, at arbejde med individualiserede undervisningsplaner som en del af rutinemæssige aktiviteter i klassen samt at give familiemedlemmer redskaber til at adressere adfærdsmæssige udfordringer i hjemmet og i lokalsamfundet.

Undervisningsprogrammet består af otte komponenter, herunder planlægning og organisering af klasseværelset; undervisningsstrategier; kommunikationsfærdigheder, fremme af social interaktion; at give positiv adfærdsmæssig vejledning; individualiserede undervisningsprogrammer og måling af fremskridt; interaktioner med børnene og interaktioner med familierne. I *LEAP*-programmet anvendes en række forskellige undervisningsteknikker, såsom støtte til positiv adfærd, fejlfri læring (errorless learning) og indsatser medieret via jævnaldrende i klassen. Det nærmere indhold i indsatsen er ikke beskrevet i studiet.

Sammenligningsgruppen modtager udelukkende manualer, videoer og PowerPoint-præsentationer om *LEAP*-indsatsen, mens indsatsgruppen modtager det samme materiale i kombination med didaktisk træning, vejledning i klasseværelset, eksempler på video, workshops mv. Samlet modtager lærerne i indsatsgruppen i gennemsnit 23 fulde dages træning i *LEAP*-indsatsen over de to år, som indsatsen varer, mens sammenligningsgruppen ikke modtager nogen træning i forbindelse med indsatsen i samme periode.

---

<sup>43</sup> I studiet afrapporteres ligeledes på elevernes autismerelaterede symptomer, hvilket dog ligger uden for kortlægningens fokus på alsidig udvikling.

I studiet måles børnenes kognitive færdigheder med Mullen Scales of Early Learning, deres sproglige færdigheder måles med Preschool Language Scale, mens deres sociale kompetencer og problemadfærd måles med Social Skills Rating System. Spørgeskemaerne udfyldes halvårligt af børnenes lærere. Analysen af effekten af *LEAP* foretages ved hjælp af variansanalyse.

Studiet viser, at **børnene i indsatsgruppen, der modtager *LEAP*-indsatsen i kombination med træning af personalet, opnår større forbedringer på samtlige mål end eleverne i sammenligningsgruppen**, hvor dagtilbuddene ikke har fået støtte til implementeringen. Nærmere betegnet opnår børnene i indsatsgruppen gennemsnitligt en dobbelt så stor forbedring i deres kognitive og sproglige færdigheder som børnene i sammenligningsgruppen i løbet af undersøgelsens forløb. Eleverne i indsatsgruppen oplever ligeledes en større forbedring i sociale færdigheder og en større reduktion i problemadfærd end børnene i sammenligningsgruppen.

#### 48. **Strømgren, Børge; Trygve Berg, Kate Kristine Gajic, Tine Hansen & Fredrik Hollerud Tellefsen: Kartlegging av systemintervensjoner i skole: Effekt på klassemiljø og prososial atferd**

Dokument ID: 11151518

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Tyskland

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet undersøger effekten af et skolebaseret program for **systemintervention i skolen** (*helART*) på klassemiljø og elevers prosociale adfærd. Studiet undersøger endvidere effekten af implementeringsgrad og antal år, programmet har været implementeret – og dermed hvor længe eleverne har modtaget indsatsen – på klassemiljø og elevernes prosociale adfærd.

Studiet er et observationsstudie, der anvender et **tværsnitsdesign**. Deltagerne i studiet er 21 skoler i Larvik Kommune, Norge, som har implementeret *helART*. 15 af de 21 skoler dækker over 1.-7. klasse, mens 6 skoler dækker 8.-10. klasse. Alle skoler i Larvik Kommune, der har implementeret programmet, er inkluderet i studiet, mens skoler i kommunen, der ikke har implementeret *helART*, ikke indgår. Antallet af deltagende elever på tværs af skolerne er 4.738, mens antallet af deltagende af pædagogiske medarbejdere i studiet er 398.

*helART* er en systemintervention, der bygger på principper fra systeminterventionen School-Wide Positive Behaviour Interventions and Support (SW-PBIS). Formålet med SW-PBIS er at reducere mobning, vold, hærværk og uro og samtidig øge elevernes prosociale kompetencer. I tråd hermed er formålet med *helART* at forbedre klassemiljø og elevernes sociale kompetencer. Følgende elementer er centrale i *helART*:

- Klare forventninger til alle i systemet, dvs. aktører på skolen, herunder også klare regler
- Anerkende og rose elever, der udviser prosocial adfærd og efterlever regler
- Undervise i sociale færdigheder og værdier
- Opstille forudsigelige konsekvenser ved regelbrud
- Prioritere gruppeledelse og samarbejde mellem aktører på skolen.

Et grundprincip i *helART* er, at lærerne primært anvender proaktive strategier og sjældnere anvender reaktive strategier til at reducere elevernes problemadfærd og til at øge deres prosociale adfærd.

Til at måle skolernes implementeringsgrad af *helART* anvendes School-Wide Evaluation Tool (SET). Til at måle klassemiljø anvendes et spørgeskema, som besvares af lærerne, der indeholder spørgsmål om lærernes vurdering af elevernes prosociale kompetencer og skoleproblemer samt lærernes anvendelse af strategier til at fremme elevernes prosociale kompetencer og forebygge skoleproblemer. Elevernes egen vurdering af prosociale kompetencer måles med et spørgeskema, der besvares af elever på 5. (471 besvarelser) og 8. klassetrin (420 besvarelser). I studiet anvendes en faktoranalyse og regressionsanalyse til at måle korrelation mellem centrale variable i de to spørgeskemaer.

Studiet viser en spredning i antal år med *helART* – og dermed hvor længe eleverne har modtaget indsatsen – på mellem ½ til 4½ år. Studiet viser endvidere, at på skolerne med 1.-7. klassetrin ikke er en sammenhæng mellem, hvor længe *helART* har været



implementeret på skolen og implementeringsgrad. For skolerne med 8.-10. klassetrin ses derimod en sammenhæng mellem antal år som *helART*-skole og implementeringsgrad, således at jo længere tid som *helART*, desto højere implementeringsgrad.

Studiet viser, at **kun to skoler har implementeret *helART* fuldstændig** på undersøgelsestidspunktet. Det er forventeligt, at *helART* ikke implementeres fuldt til at starte med, men indfases over tid. Studiet peger imidlertid på, at implementeringen på mange skoler ser ud til at stå stille efter en intensiv opstartsfasen. Denne konklusion underbygges af, at der på skoler med 1.-7. klassetrin ikke er en sammenhæng mellem antal år med *helART* og implementeringsgrad.

Studiet viser, at der **for skolerne med 8.-10. klassetrin er en positiv sammenhæng mellem antal år med *helART* og lærernes vurdering af elevernes prosoziale kompetencer**. Elever på skoler med 8.-10. klassetrin, hvor *helART* har været implementeret mellem 3½ og 4½ år, opnår bedre resultater med hensyn til prosoziale kompetencer sammenlignet med elever på skoler med 8.-10. klassetrin, hvor *helART* har været implementeret mellem ½ og 1½ år. Forskellen er middelstor. Med hensyn til elevernes sociale og faglige problemer finder studiet ingen forskel mellem eleverne.

Ligeledes viser studiet, at der for skoler med 8.-10. klassetrin **ingen sammenhæng er mellem antal år med *helART* og lærernes strategier** for at fremme elevernes prosoziale kompetencer og forebygge skoleproblemer.

Studiet viser desuden, at der **for skolerne med 1.-7. klassetrin ingen sammenhæng er mellem antal år med *helART* og lærernes vurdering af elevernes prosoziale kompetencer og sociale problemer**. Imidlertid finder studiet en positiv effekt på elevernes faglige problemer, således at faglige problemer forekommer i mindre grad i takt med et stigende antal år med *helART*. Hvad angår lærernes strategier på skolerne med 1.-7. klasse, viser studiet, at der er forskelle på tværs af skolerne, om end forskellen ikke hænger entydigt sammen med stigende antal år med *helART*.

Hvad angår elevernes vurdering af egne prosoziale kompetencer, viser studiet **en positiv sammenhæng for elever på 8. klassetrin mellem antal år med *helART* og elevernes vurdering af egne sociale kompetencer**. En tilsvarende positiv sammenhæng ses ikke for elever på 5. klassetrin.

**49. Tolmie, Andrew; Keith J. Topping, Donald F.M. Christie, Caroline Donaldson, Christine J. Howe, Emma Jessiman, Kay Livingston, & Allen Thurston: *Social effects of collaborative learning in primary schools***

Dokument ID: 11070443

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Skotland

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet undersøger effekten af et **samarbejdsorienteret læringsprogram** (collaborative learning program) på relationer i klasseværelset, herunder elevinteraktion og gruppearbejde.

Studiet bygger på et **før- og efterdesign** og har én indsatsgruppe med 575 deltagende elever i alderen 9-12 år. Deltagende skoler er rekrutteret via en spørgeskemaundersøgelse om brugen af gruppearbejde, udsendt til et tilfældigt udvalg af skoler i Skotland. I spørgeskemaet har skolerne mulighed for at angive interesse for at deltage i studiet. På baggrund af spørgeskemaet er 24 klasser (fra 24 forskellige skoler) udvalgt til forsøget. I udvælgelsen er der taget højde for geografisk og demografisk spredning.

Det samarbejdsorienterede læringsprogram er implementeret over et skoleår og består af to faser:

Fase 1: Træning af generelle kompetencer til gruppearbejde:

- Lærere i de 24 klasser deltager i 3 x 1-dagsworkshop fordelt over en længere periode og faciliteret af programmedarbejdere. På første workshopdag bliver lærerne undervist i fordele ved gruppearbejde, principper for facilitering af effektivt elevsamarbejde og klasserumsaktiviteter designet til at fremme elevernes generelle relationelle og kommunikative kompetencer.
- Alle lærere får udleveret et detaljeret lærervejledningsmateriale, som indeholder grundig beskrivelse af programmets metoder, aktiviteter, arbejdsformer m.m.
- Lærerne opfordres til at anvende en time ugentligt til generelt gruppearbejde i klassen over en periode på 12 uger. I denne periode har lærerne adgang til løbende sparring og vejledning fra programmedarbejderne.

Fase 2: Gruppearbejde i naturfagsundervisningen:

- 12 uger efter første workshopdag deltager lærerne i deres anden træningsdag. Denne træning fokuserer på anvendelse af gruppearbejde i fagundervisning i relation til to konkrete naturfagstemaer.
- Efter anden workshopdag skal lærerne anvende mindst en time ugentligt til struktureret gruppearbejde om hvert af de to naturfagstemaer i en periode på 6-8 uger. Lærerne får frie rammer til at inddеле eleverne i grupper, dog må grupperne ikke være venskabsbaserede. Grupperne forbliver uændrede over hele perioden for at give eleverne mulighed for at etablere relationer til hinanden.
- Den tredje workshopdag har fokus på refleksion og udveksling af erfaringer med implementering af programmet mellem lærerne.

Til at måle elevernes relationer til hinanden i klassen anvendes et forskergenereret spørgeskema, *People in Your Class*, hvor eleverne besvarer spørgsmål om relationer til klassekammerater, hvem de foretrækker at arbejde sammen med i klassen, og hvem

de foretrækker at lege med. Til at måle elevernes dialog og interaktion under gruppearbejde anvendes observation med fokus på udvalgte outcomes. Forskerne har gennemført observation af programmet på tre nedslagspunkter, henholdsvis én gang under det generelle gruppearbejde og to gange under det temafokuserede gruppearbejde i naturfag. Til at måle kvalitet og styring af gruppeaktivitet anvendes indekset SPRinG – Teaching Observation Protocol (S-TOP). Endelig anvendes et spørgeskema, der udfyldes af lærerne, til at måle lærernes vurdering af elevernes udbytte af programmet. I studiet anvendes variansanalyse til at vurdere programmets effekter.

Studiet indikerer, at det samarbejdsorienterede læringsprogram har **positive effekter på elevernes relationer og interaktioner**, både i form af bedre samarbejdsrelationer til andre elever i klassen i forbindelse med gruppearbejde og i form af bedre legerelationer. Studiet indikerer endvidere, at den primære årsag til stigningen i elevernes positive relationer til hinanden er elevernes øgede kompetencer til at indgå i gruppearbejde. Styrkede kompetencer til at indgå i gruppearbejde lader dermed til at være en afgørende medierende variabel.

**50. Tran, Oanh Thi Kim: *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***

Dokument ID: 11125328

Type: Afhandling

Land: USA

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: 2006

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges det, hvordan det evidensbaserede socioemotionelle program **Strong Kids** (se også abstract nr. 20) implementeres bedst muligt. Således undersøges studiet effekten af *Strong Kids* implementeret på to forskellige måder; som et komprimeret forløb med to lektioner ugentligt i seks uger og som et mere spredt forløb med en lektion ugentligt i 12 uger, på elevernes viden om socioemotionelle kompetencer og symptomer på problemadfærd.

Studiet anvender et **kvasi-eksperimentelt før- og efterdesign** til at undersøge elevernes udbytte af henholdsvis et komprimeret og et spredt forløb af *Strong Kids*. Tidligere undersøgelser dokumenterer ifølge studiet, at *Strong Kids* har positive effekter på elevernes viden om socioemotionelle kompetencer og symptomer på problemadfærd. Studiet angiver at være det første studie, der undersøger om en form for skemalægning af *Strong Kids* er mere effektiv end en anden.

Studiet har 256 deltagende elever i 4.-5. klasse fordelt på 10 klasser fra i alt fire skoler. De 10 klasser er udvalgt ud fra skolernes ønske om at deltage i studiet, men tildeelingen af klasser til de to indsatsgrupper er tilfældig. Eleverne i de to indsatsgrupper er sammenlignelige, hvad angår køn, alder, klasse og skole. Studiet har desuden 10 deltagende lærere, som sammen med deres klasse er tilfældigt fordelt mellem de to indsatsgrupper. De deltagende skoler er beliggende i Eugene og Springfield, Oregon, USA.

Forud for implementering er lærerne blevet grundigt introduceret til *Strong Kids* og det tilhørende undervisningsmateriale. Indsatsen består af 12 lektioner af 50-60 minutters varighed for både det komprimerede og det spredte forløb. Forskellen mellem de to forløb er således 1) det samlede forløbs længde og 2) intensiteten i programmet, dvs. om der undervises i *Strong Kids* én eller to gange om ugen. Programmets indhold er ens i begge forløb.

Lektionerne omhandler en række temaer med fokus på at fremme elevernes socioemotionelle kompetencer og mindske deres problemadfærd, herunder at forstå egne og andres følelser, at håndtere vrede, at tænke klart og tænke positivt, at løse konflikter, at håndtere stress og endelig at opstille mål for ønsket adfærd og efterleve målene.

Til at måle elevernes viden om socioemotionelle kompetencer og problemadfærd anvender studiet følgende redskaber: 1) Strong Kids Symptoms Test, der måler elevernes emotionelle bekymringer, negative følelser og relaterede kognitive-adfærdsmæssige symptomer; 2) Strong Kids Knowledge Questionnaire, der måler elevernes viden om sunde socioemotionelle kompetencer i relation til temaer, som programmet underviser i; og 3) BarOn Emotional Quotients Inventory-Youth Version, der måler socioemotionel adfærd og kompetencer hos børn og unge. Endelig anvendes i studiet en Strong Kids Satisfaction Survey til at måle elevernes tilfredshed og erfaringer med at deltage i programmet, samt interviews med lærere til at vurdere programmets sociale validitet,

herunder lærernes tilfredshed og erfaringer med programmet. I studiet anvendes variansanalyse til at vurdere programmets effekter.

Studiet viser, at **Strong Kids bidrager til øget viden om socioemotionelle kompetencer samt færre symptomer på problemer** blandt elever i begge indsatsgrupper. Samtidig viser studiet, at der **ikke er forskel mellem de to elevgruppers udbytte af programmet**, dvs. at det komprimerede og spredte forløb har samme effekt for elevernes udbytte af *Strong Kids*.

Endvidere viser studiet overordnet set, at lærere og elever rapporterer stor brugertilfredshed med programmet og vurderer programmets sociale validitet højt. Dog er **det spredte forløb på 12 uger, ifølge lærere og elever, lettere/mere hensigtsmæssigt at gennemføre** end det komprimerede forløb på 6 uger.

En implementeringsanalyse viser at indsatsen i høj grad er implementeret som foreskrevet.

## 51. Washburn, Isaac J.: *Evaluation of a social-emotional and character development program*

Dokument ID: 11124980

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2010

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet undersøger effekten af et socioemotionelt program, **Positive Action (PA)** (se også abstract nr. 4, 38 og 43), på elevers dannelse (character development) i form af positiv adfærd forbundet med dannelse.

Studiet bygger på resultater fra tre **randomiserede, kontrollerede forsøg** af mellem tre og fire års varighed gennemført i USA med deltagelse af i alt 6.192 elever i 0.-4. klasse (elementary school). Studiets resultater er baseret på følgende tre forsøg:

- 20 skoler på Hawaii, 2.646 elever. De deltagende elever er fulgt fra 1.-4. klasse, og der er indsamlet data om eleverne årligt over fire år (se også abstract nr. 44, Snyder et al.).
- 14 skoler i Chicago, 936 elever. De deltagende elever er fulgt fra 3.-5. klasse, og der er indsamlet data om eleverne årligt over tre år (se også abstract nr. 4, Bavarian et al., 2013).
- 8 skoler i en sydøstlig stat i USA, 2.610 elever. De deltagende fordeler sig mellem 0.-4. klasse ved studiets start og er fulgt over tre år. Der er indsamlet data om eleverne i alt tre gange, efter år 1, 2 og 3. Studiet har således ikke en egentlig baselinemåling, da den første måling er gennemført efter år 1 af programmets implementering.

I alle tre forsøg er fordelingen af skoler mellem indsats- og kontrolgruppe randomiseret, og halvdelen af skolerne er således placeret i henholdsvis indsats- og kontrolgruppe. Alle skolerne ligger i udsatte områder med gennemsnitligt lave socioøkonomiske forhold.

PA er et skolebaseret program, der sigter mod at styrke elevernes interesse for læring og deres socioemotionelle kompetencer og derigennem understøtter en positiv udvikling af elevernes dannelse. Programmets undervisning tager udgangspunkt i en antagelse om, at eleverne vil have det godt med sig selv, når de foretager positive handlinger.

Programmet består af et undervisningskit tilpasset hvert klassetrin, der indeholder sessionsplaner og tilhørende lærer- og elevmateriale som fx plakater, spil, gåder og opgaver. Hver session tager ca. 15 minutter at gennemføre, og der er ca. 140 lektioner per kit. Der undervises i temaer som selvforståelse, positiv adfærd, selvkontrol, empati, ærlighed og selvudvikling. Undervisningskittet er udarbejdet med en vis bredde, som har til formål at give underviseren fleksibilitet i selve implementeringen. Det betyder bl.a., at der lægges op til en tilpasning af materialet til den enkelte skole og klasse. I lærervejledningen anbefales det, at sessionerne gennemføres ved skoledagens start, og at lærerne har fokus på at understøtte elevernes forståelse af og arbejde med temaet, der er undervist i, i løbet af den resterende skoledag.

Det er lærerens opgave at fremhæve to grundprincipper ved begyndelsen af hver session, herunder at der skal være en positiv og anerkendende tone under sessionerne samt at sessionerne er fortrolige.

I studiet måles elevernes udvikling af dannelse ved årligt at spørge eleverne om hyppigheden af forskellige former for positiv adfærd, der er forbundet med elevens dannelse. Det er således elevernes selvrapporterede hyppighed af positiv adfærd, der anvendes som måleredskab. Endvidere anvendes en økonometrisk model til at vurdere programmets effekter på tværs af de tre studier.

Studiet viser, at elevernes dannelse generelt er nedadgående over tid både for elever i indsats- og kontrolgruppe i alle tre forsøg. Dette kommer til udtryk ved, at elevernes selvrapporterede hyppighed af positiv adfærd falder over tid. Denne tendens er i overensstemmelse med øvrig forskning på området.

Studiet viser samtidig, at den nedadgående tendens i elevernes dannelse er mindre for elever i indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen. I studiet konkluderes det på den baggrund, at **PA er et effektivt program i forhold til at understøtte elevernes dannelse**, således at de kan fastholde en **relativt gavnlige** – om end nedadgående – kurs i udvikling af dannelse.

## 52. Webster-Stratton, Carolyn; Jamila M. Reid & Mike Stoolmiller: *Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools*

Dokument ID: 11056555

Type: Tidsskriftsartikel

Land: USA

År for udgivelse: 2008

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

I studiet undersøges effekten af indsatsen ***Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management and Child Social and Emotion Curriculum (Dinosaur School)*** på børns sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og adfærdsproblemer. Denne del af undersøgelsen omfatter hele målgruppen. Derudover undersøges effekten af indsatsen på problemløsningskompetencer og udvikling af følelsessprog blandt en undergruppe af børn, som vurderes at være i risikozonen for at udvikle adfærdsproblemer<sup>44</sup>.

Studiet er baseret på et **randomiseret kontrolleret forsøg** med deltagelse af 1.768 børn fordelt på 160 klasser (42 Head Start-klasser<sup>45</sup>, 59 0. klasser og 59 1. klasser). Samtlige klasser er beliggende i områder med lav socioøkonomisk status. Forsøget varer fire fortløbende år, og deltagerne stammer fra fire kohorter. I hvert af de fire år starter indsatsen i november og slutter i april, hvor klasserne modtager undervisning med udgangspunkt i indsatsens undervisningsmateriale mindst to timer om ugen. Både indsats- og kontrolgruppe gennemfører førstest i efteråret og eftertest i foråret.

Indsatsen er målrettet 3-6-årige børn med lav socioøkonomisk baggrund og gennemføres af 153 lærere i samarbejde med forskningspersonale. Lærerne deltager i fire dages opkvalificering fordelt på månedlige workshops. Ca. halvdelen af opkvalificeringen fokuserer på klasseledelsesstrategier, såsom måder at udvikle positive forhold til børnene og deres forældre, proaktive undervisningsmetoder, effektiv anvendelse af ros og opmuntring etc. Den anden halvdel fokuserer på at fremme børnenes selvregulering og sociale kompetencer gennem vejledning.

Undervisningsmaterialet *Dina Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum* har til formål at fremme børns sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og skoleadfærd. Der er 30 klasseværelseslektioner om året, og undervisningsmaterialet dækker syv områder:

1. Skoleregler (fx at følge lærerens instruktioner)
2. Hvordan man er succesfuld i skolen (fx vedholdenhed og engagement)
3. Emotionelle læsefærdigheder, empati og at se tingene fra andres perspektiv (perspective taking)
4. Interpersonel problemløsning
5. Vredeshåndtering
6. Sociale færdigheder (fx samarbejde)
7. Kommunikationsfærdigheder.

Lærerne følger lektionsplaner, som dækker hvert af de syv områder. Undervisningsmaterialet præsenterer forskellige undervisningsmetoder og indeholder over 300 aktiviteter og 100 filmklip af børn, der demonstrerer sociale færdigheder og konfliktløsnings-

<sup>44</sup> Studiet undersøger også effekten af indsatsen på de deltagende læreres anvendelse af strategier til positive klasseledelse.

<sup>45</sup> Et førskoleprogram målrettet børn fra hjem med lav socioøkonomisk status.



strategier. Børnene i kontrolgruppen undervises med udgangspunkt i klassens almindelige undervisningsmateriale.

Til at måle børnenes sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og adfærdsproblemer anvendes observationsmetoden Multiple Option Observation System for Experimental Studies (*MOOSES*). Adfærdsproblemer defineres som høj forekomst af aggression, manglende overholdelse af stillede krav (noncompliance), modsatrettet opførsel, høj risiko for faglig fiasko, skolefravær, eventuelle adfærdsforstyrrelser, skolefracald og ungdomskriminalitet. Til at måle børnenes skoleparathed, herunder sociale kompetencer, emotionelle selvregulering og adfærdsproblemer, anvendes School Readiness and Conduct Problems: Coder Observation of Adaption-Revised (*COCA-R*). *COCA-R* udfyldes af forskerne bag undersøgelsen. Til at måle børnenes problemløsningskompetencer anvendes Wally Problem Solving Test, som ud fra hypotetiske problemsituationer måler antallet af forskellige positive og negative strategier, som børnene anvender. Til at måle graden af børnenes følelsessprog anvendes Wally Feelings Test, hvor antallet af henholdsvis positive og negative følelsesord anvendt til at beskrive otte billeder af børn i positive og negative situationer måles. Effekten af indsatsen afdækkes ved hjælp af variansanalyse.

Studiet viser, at indsatsen **har en positiv effekt på børnenes sociale kompetencer, emotionelle selvregulering samt adfærdsproblemer** sammenlignet med kontrolgruppen. Den største effekt påvises for elever, der før indsatsen scorede lavest i sociale kompetencer og emotionel selvregulering og højest på adfærdsproblemer. Endvidere påvises en **positiv effekt på børnenes problemløsningskompetencer og positive følelsesordforråd** sammenlignet med kontrolgruppen.

En implementeringsanalyse viser, at indsatsen i høj grad er implementeret, som den er tænkt. Dette skyldes muligvis, at forskere fra projektet implementerer indsatsen i samarbejde med lærerne.

**53. Whear, R.; J. Thompson-Coon, K. Boddy, T. Ford, D. Racey & K. Stein: *The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review***

Dokument ID: 11149960

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Storbritannien

År for udgivelse: 2013

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet er et **systematisk review**, som undersøger, hvorvidt indsatser med fokus på at forbedre læreres klasseledelseskompetencer har effekt på elevers sociale og emotionelle kompetencer, adfærd og faglige udvikling.

I reviewet opereres med nogle tematiske og metodiske inklusions- og eksklusionskriterier, som et studie skal møde for at blive inkluderet i reviewet. For det første skal studierne undersøge indsatser, hvor kompetenceudvikling af lærere med fokus på klasseledelse indgår som et element. For det andet skal studierne undersøge indsatser, som sigter mod at udvikle førskolebørns og/eller skoleelevers (3-12 år) sociale, emotionelle og faglige kompetencer samt deres adfærd. Dette skal ske gennem forbedret klasseledelse. Derimod ekskluderes studier af indsatser, som føjer elementer til den almindelige undervisning i fagene, fx eksplicit undervisning i sociale kompetencer. Studier af indsatser, som foregår ud over den normale skoledag, ekskluderes ligeledes. Kun studier, som er baseret på randomiserede, kontrollerede forsøg eller kvasi-eksperimentelle design med før- og eftertest, inkluderes i reviewet.

Litteratursøgningen identificerer 14 studier, som lever op til reviewets tematiske og metodiske inklusionskriterier. Heraf er 8 randomiserede, kontrollerede forsøg, mens 6 er kvasi-eksperimenter. 8 studier er gennemført i USA, 1 i Storbritannien og 5 i andre europæiske lande. I alt omfatter de 14 studier 424 lærere og 4.614 børn mellem 2-12 år. Flere studier omhandler samme indsats:

- *Classroom Management Improvement Study (CMIS)* undersøges i to studier. CMIS sigter mod at forbedre lærerens evne til klasseledelse og dermed undervisningsmiljøet. Antagelsen er, at et godt undervisningsmiljø giver gode forudsætninger for social, emotionel og faglig udvikling. Lærerne deltager i en 3-timers workshop forud for implementering og i endnu en 3-timers workshop fem uger efter opstart. Derudover modtager lærerne en manual.
- *Good Behaviour Game (GBG)* undersøges i fire studier. Formålet med GBG er at fremme social tilpasning og trivsel gennem belønning af elevers prosociale adfærd og sanktionering af antisocial adfærd. Eleverne inddeles i hold bestående af både indadvendte og udadvendte elever samt forstyrrende og mindre forstyrrende elever. Disse hold spiller om point, idet flest point tildeles de hold, hvis deltagere formår at tilpasse egen og holdmedlemmernes adfærd. Lærerne deltager i 15-40 timers kompetenceudvikling med fokus på at implementere spillet.
- *Incredible Years Teacher Classroom Management programme (IYTCM)* undersøges i tre studier. IYTCM fokuserer på at skabe gode relationer mellem lærer og elever. Læreren formulerer klasseledelsesstrategier, som praktiseres og udvikles i klassen. Lærerne deltager i fem dages kompetenceudvikling, som er jævnt fordelt over de fem måneder, indsatsen varer.
- *Proactive Classroom Management* undersøges i et studie. Indsatsen sigter mod at fremme passende adfærd i undervisningen gennem kooperative læringsstrategier og interaktiv undervisning. Lærerne deltager i fem dages kompetenceudvikling i løbet

af det år, indsatsen varer. Derudover modtager andre personalegrupper i kompetenceudvikling med fokus på at give lærere feedback og sparring.

- *Respect Program* undersøges i et studie. Formålet er at skabe et undervisningsmiljø præget af omsorg og konsistent læreradfærd, således at læreren altid reagerer på samme måde i forhold til bestemt elevadfærd. Lærerne modtager en uges kompetenceudvikling, før indsatsen implementeres, og fire dages kompetenceudvikling i løbet af indsatsen.
- *Contingency management system* undersøges i et studie. Indsatsen består af et pointsystem, hvor elever tildes point for en god arbejdsindsats og gode resultater. Eksempelvis udløser 20 point et kvarters fri leg. Lærerne deltager i fem workshops af hver en time samt en uges intensiv kompetenceudvikling forud for implementering. I løbet af indsatsperioden afholdes møder hver anden uge.
- *Think Time* undersøges i et studie. Indsatsen er et enkelt element i en bredere indsats. *Think Time* refererer til et time-out rum, hvor elever med forstyrrende adfærd får tid til at tænke sig om. Før eleven kommer tilbage til klassen, taler læreren med ham eller hende om årsagen til tænkepausen (debriefing). Indsatsen kræver samarbejde mellem lærere. Lærerne deltager i kompetenceudvikling, men der er ikke oplyst detaljer.
- *Responsive Classroom Approach* undersøges i et studie. Formålet med indsatsen er at skabe et undervisningsmiljø præget af sammenhold og omsorg for hinanden. Lærere og elever formulerer i fællesskab klassens regler. Hver skoledag starter med et morgenmøde med henblik på at vedligeholde sammenholdet. Læreren opmuntrer eleverne i stedet for at rose dem. Lærerne deltager i en uges kompetenceudvikling forud for implementering og fem dages opfølgende kompetenceudvikling i løbet af indsatsperioden.

I studierne anvendes en række forskellige redskaber til at måle elevernes sociale, emotionelle og faglige kompetencer samt adfærd. Indsatsernes effekt belyses gennem en narrativ syntese.

Overordnet indikerer det systematiske review **blandede og begrænsede effekter**. Reviewet indikerer, at *Good Behaviour Game* er effektiv i forhold til at nedbringe elevens udadreagerende adfærd. Effekterne af alle øvrige indsatser er blandede, dog med **en tendens til positive effekter på forskellige aspekter af adfærd**. Således indikerer reviewet, at indsatser med primært fokus på klasseledelse til en vis grad har positive effekter på elevens adfærd i klassen. Til gengæld kan reviewet ikke dokumentere effekter på elevernes sociale, emotionelle eller faglige kompetencer, som der heller ikke undervises direkte i forbindelse med indsatsen.

**54. Wilde, Matthias; Jona Samuel Hußmann, Simone Lorenzen, Annika Meyer & Christoph Randler: *Lessons with living harvest mice: An empirical study of their effects on intrinsic motivation and knowledge acquisition***

Dokument ID: 11070346

Type: Tidsskriftsartikel

Land: Tyskland

År for udgivelse: 2012

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges de relative effekter af to **undervisningsforløb i biologi** på 5. klasse elevers motivation for at lære (intrinsic motivation) samt deres faglige udvikling. I det ene forløb indgår levende mus som undervisningsmateriale, mens eleverne i det andet forløb ser film om mus. Dermed undersøges en antagelse om, at konkrete førstehåndsoplevelser som led i undervisningen øger elevers motivation såvel som indlæring mere end undervisning, som bygger på sekundære oplevelser.

Studiet er baseret på et **kvasi-eksperimentelt design** med deltagelse af 185 elever fordelt på syv 5. klasser i den tyske delstat Nordrhein Westfalen (n i indsats med levende mus = 74; n i indsats med film om mus = 111). Indsatsen består af fire lektioner af 45 minutters varighed, som leveres over fire uger.

De to undervisningsforløb omhandler begge den europæiske dværgmus (med fokus på temaerne morfologi, klatreadfærd, habitat, kost og dyrehold). I begge forløb arbejder eleverne sammen i grupper af fem til seks personer og i lige lang tid. Den eneste forskel mellem de to forløb er undervisningsmaterialet. Således lærer eleverne i det ene forløb om musen ved selv at iagttage musen, mens eleverne i det andet forløb lærer om musen ved at se film om musen. Lektionerne følger samme struktur:

1. Læreren instruerer eleverne i at håndtere forsøgsobjektet (de levende mus) henholdsvis at afspille film på den bærbare computer.
2. Læreren introducerer kort den pågældende lektions tema.
3. Eleverne udfører forsøg med musene henholdsvis ser en film om musens adfærd på computeren.
4. Eleverne noterer resultater på et opgaveark. I forløbet med de levende mus skal eleverne relatere resultaterne til dagens museforsøg.
5. Læreren leder en diskussion, som har til formål at afstemme gruppernes forskellige resultater og forankre dagens pointer.

To uger efter sidste lektion udfylder eleverne en forkortet udgave af Intrinsic Motivation Inventory (IMI). IMI består af skalaerne interesse/morskab forbundet med aktiviteten, selvopfattet kompetence og opfattet valgfrihed i forhold til opgaveudførelse. Et forsker-genereret måleredskab anvendes til at måle elevernes viden om emnet (den europæiske dværgmus) fire uger før indsatsen og to uger efter. Redskabet består dels af multiple choice-spørgsmål om den europæiske dværgmus med op til fire korrekte svar, dels af åbne spørgsmål. Den relative effekt af de to undervisningsforløb belyses gennem variansanalyse og non-parametriske test.

Studiet indikerer, at undervisningsforløbet med levende mus har **en positiv effekt på elevernes motivation** målt på alle tre skalaer sammenlignet med eleverne, som gennemgår undervisningsforløbet med film om mus. Forskerne argumenterer for, at elevernes interesse vækkes mere af levende dyr end af computere, fordi eleverne er vant til at bruge computere, mens forsøg med levende dyr repræsenterer noget nyt. Endvi-

dere åbner forsøg med levende dyr for flere valgmuligheder i forhold til opgavens udførelse, hvilket kan være forklaringen på, at eleverne i forløbet med levende mus oplever større valgfrihed end eleverne i den anden gruppe. Endelig præsenterer forsøg med levende dyr flere udfordringer end det at se en film. Såfremt eleverne føler sig i stand til at løse opgaven med de levende mus, giver det dem i højere grad en oplevelse af at være kompetente, ifølge forskerne.

Til gengæld kan studiet **ikke påvise en forskel i faglig udvikling mellem eleverne i de to grupper.**

## 55. What Works Clearinghouse: *Coping Power*. What Works Clearinghouse Intervention Report

Dokument ID: 11056071

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2011

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC) og undersøger effekten af indsatsen *Coping Power* på to domæner for 4.-5. klasses elever. Domænerne er sociale kompetencer og udadreagerende/forstyrrende adfærd.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder tre studier, som undersøger effekter af *Coping Power* og lever op til evidensstandarderne. De tre studier er randomiserede, kontrollerede forsøg og er gennemført i USA med i alt 650 elever.

*Coping Power* har til formål at styrke elevernes sociale og emotionelle kompetencer, som antages at være centrale ved overgangen til udskoling. Indsatsen er udviklet til elever på 4.-6. klassetrin i forbindelse med overgangen til udskoling (middle school i en amerikansk skolekontekst). Specifikt er indsatsen målrettet elever, der identificeres som udadreagerende og/eller forstyrrende af deres lærere. *Coping Power* består overordnet set af to komponenter; en børnekomponent i form af en indsats målrettet udvalgte elever og en forældrekomponent i form af en indsats målrettet de deltagende elevers forældre. Børnekomponenten består af 34 50-minutters gruppesessioner og periodiske individuelle sessioner over en 15-18-måneders tidsperiode. Der er tale om strukturerede kognitive adfærdsgruppesessioner med fokus på målformulering, problemløsning, selvkontrol og sociale relationer til andre elever. Sessionerne fokuserer endvidere på, at eleverne udvikler deres evne til at begå sig, afledningsstrategier, metoder til at slappe af, evnen til at tilegne sig viden samt modstandsdygtighed. *Coping Powers* forældrekomponent har til formål at understøtte børnekomponenten. Forældrekomponenten består af 16 gruppesessioner samt periodevise hjemmebesøg og individuelle sessioner. Forældresessionerne fokuserer på forældres evne til at fremme social adfærd hos deres barn, belønning af hensigtsmæssig adfærd hos barnet, at give effektiv vejledning til barnet, at opstille alderssvarende forventninger til barnet, at anvende ros og konsekvens som svar på barnets adfærd, stresshåndtering og løbende kommunikation i familien ved brug af ugentlige familiemøder.

Det pædagogiske personale, der gennemfører programmet, deltager i en træningsworkshop. Træning af det pædagogiske personale involverer desuden løbende supervision og feedback på undervisningssessioner.

Det konkluderes i det systematiske review, at *Coping Power* har **positive effekter** på elevers udadreagerende og forstyrrende adfærd og **potentielt set har positive effekter** på elevers sociale kompetencer.

## 56. **What Works Clearinghouse: *Lessons in Character*. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006a)**

Dokument ID: 11057695

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af programmet ***Lessons in Character*** på tre domæner for 4.-5. klasses elever. De tre domæner er 1) adfærd, 2) viden, holdning og værdier og 3) faglig udvikling.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder to studier, som undersøger effekter af *Lessons in Character* og lever op til evidensstandarderne.

Det ene studie er et randomiseret, kontrolleret forsøg gennemført med 372 elever i 4. klasse fordelt over 21 klasser på i alt 8 skoler. Det andet studie er et kvasi-eksperimentelt studie, som er gennemført blandt 61 elever i 5. klasse fra i alt 15 skoler. Sidstnævnte studie lever op til evidensstandarderne med forbehold. Begge studier er gennemført i USA og undersøger programmet, som det er implementeret i konkrete klasser og ikke som skoleinterventioner.

*Lessons in Character* er udviklet til elever i 1.-6. klasse med det formål at styrke elevernes viden om almen dannelse og værdier og gennem denne viden at bidrage til positiv adfærd og faglig udvikling blandt eleverne. *Lessons in Character* består af 24 lektioner, der gennemføres i enkelte klasser struktureret om ugentlige temaer. Der undervises i temaerne gennem historier, skriftlige aktiviteter og klasseprojekter. Fra programudviklers side anbefales det, at der gennemføres minimum en lektion om ugen. I hver lektion introducerer læreren først ugens tema med en historie, som illustrerer de værdier, som det givne tema omhandler. Herefter engagerer sig i og arbejder med emnet gennem forskellige aktiviteter, herunder både mundtlige og skriftlige opgaver. Undervisningen tager afsæt i en lærervejledning samt undervisningsmateriale til eleverne.

Lærere, der gennemfører programmet, opfordres til at deltage i en træningsworkshop på mellem ½ eller 2 dages varighed, hvor programmet introduceres. Deltagelse er dog ikke et krav for at kunne implementere programmet.

Det bemærkes, at studierne ikke har undersøgt programmets implementering. Endvidere påpeges det i det ene studie, at omfattende undervisning i almen dannelse bør involvere et bredere udsnit af aktører på skolen samt forældre, end hvad der er tilfældet med *Lessons in Character*, som alene omhandler gennemførelse af lektioner i klasseværelset.

I det systematiske review konkluderes det, at *Lessons in Character* **potentielt set har positive effekter** på elevers faglige udvikling, men **ingen mærkbar effekt** har på hverken elevers adfærd eller på elevers viden, holdning og værdier.

## 57. **What Works Clearinghouse: *Too Good for Violence*. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006b)**

Dokument ID: 11057695

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af programmet ***Too Good for Violence*** på to domæner for 3. klasses elever. De to domæner er 1) adfærd og 2) viden, holdning og værdier.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder et studie, som undersøger effekter af *Too Good for Violence* og som lever op til evidensstandarderne. Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg gennemført med 999 elever i 3. klasse fordelt på i alt 10 skoler i ét skoledistrikt i USA. Studiet undersøger programmet, som det er implementeret i konkrete 3. klasser og ikke som skoleinterventioner.

*Too Good for Violence* er udviklet til elever i 0.-8. klasse med det formål at fremme elevers almene dannelse, sociale og emotionelle kompetencer samt sunde interesser. Indsatsen er sammen med søsterprogrammerne *Too Good for Drugs* og *Too Good for Drugs and Violence* implementeret i mere end 2.500 skoledistrikter fordelt på 48 stater i USA. *Too Good for Violence* består af syv 30-60 minutters lektioner per klassetrin i 0.-5. klasse og ni 30-45-minutters lektioner per klassetrin i 6.-8. klasse. Alle lektioner er velbeskrevne og gennemføres af trænede lærere eller instruktører ved Mendez Foundation, hvor programmet er udviklet. Lektionerne indeholder information om fredelige strategier til konfliktløsning samt udvikling af sociale kompetencer i relation til målsætning, beslutningstagen, sunde relationer, vrede og stresshåndtering, evnen til at begå sig, kommunikation, modstandsdygtighed over for skolekammerater og interpersonelle kompetencer. Otte alment dannede værdier indgår i lektionsmaterialet, henholdsvis omsorg, samarbejde, mod, retfærdighed, ærlighed, respekt, ansvar og selvdisciplin. Samarbejdsorienterede læringsaktiviteter (cooperative learning), rollespil og metoder til kompetenceudvikling anvendes til at underbygge positiv adfærd og kompetencer blandt eleverne samt til at opmuntre eleverne til at anvende positiv adfærd og kompetencer i andre kontekster end i undervisningen.

I det systematiske review konkluderes det, at *Too Good for Violence* **potentielt set har positive effekter** både på elevers adfærd og viden, holdning og værdier.



## 58. **What Works Clearinghouse: Voices Literature and Character Education Program. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006c)**

Dokument ID: 11057692

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af programmet **Voices Literature and Character Education Program** (*Voices LACE*) på et domæne – viden, holdning og værdier – for 6. og 7. klasses elever.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder et studie, som undersøger effekter af *Voices LACE* og lever op til evidensstandarderne med forbehold. Studiet er et kvasi-eksperimentelt studie gennemført med 100 elever i 6. og 7. klasse fra fem skoler i ét skoledistrikt i USA. Studiet undersøger effekten af programmet, som det er implementeret over en periode på 12 uger<sup>46</sup> i klasser og ikke som skoleinterventioner.

*Voices LACE* blev udviklet i 1992 og er implementeret på mere end 750 skoler i USA. Programmet er udviklet til elever i 0.-12. klasse med det formål at fremme almen dannelse, medborgerskab, læsefærdigheder og sociale kompetencer hos elever. Herunder fokuseres der blandt andet på at fremme omsorgsfulde relationer mellem elever og lærere og mellem elever internt samt på at relatere de værdier, der undervises i, til elevernes personlige historier. I *Voices LACE* anvendes børnelitteratur til at udvikle elevernes almene dannelse, medborgerskab, multikulturelle forståelse, læsefærdigheder og sociale kompetencer. Undervisningsmaterialet er udviklet til 0.-12. klasse med alderssvarende lektionsvarighed og indhold. Materialet integreres i de eksisterende fag og emner. Til hvert klassetrin indeholder undervisningsmaterialet multikulturelle historier og skriftlig vejledningsmateriale til læreren med forslag til, hvordan undervisning i dannelse og medborgerskab kan integreres i eksisterende fag og undervisning. Med udgangspunkt i undervisningsmaterialet arbejder eleverne med kerneværdier som ærlighed, retfærdighed, vedholdenhed, hårdt arbejde, mod, loyalitet, tillid, ansvar og selvdisciplin.

Det bemærkes, at der som supplement til *Voices LACE* endvidere er udviklet et supplerende program (*Voices School Design*), som involverer flere aktører på skolen samt forældre for at sikre en mere omfattende indsats. Dette er imidlertid ikke implementeret på de skoler, hvor studiet er gennemført.

I det systematiske review konkluderes det, at *Voices LACE* **ingen mærkbar effekt har** på elevers viden, holdning og værdier.

---

<sup>46</sup> Programmets varighed er ikke underlagt et minimum fra udviklers side, men udvikleren anbefaler, at *Voices LACE* implementeres over en længere periode.

## 59. **What Works Clearinghouse: *Connect with Kids*®. What Works Clearinghouse Intervention Report (2006d)**

Dokument ID: 11057694

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af indsatsen ***Connect with Kids*** på domænerne adfærd; viden, holdning og værdier; og faglig læring for elever 3.-12. klasse.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder ét studie, som undersøger effekter af *Connect with Kids*, og som lever op til evidensstandarderne. Det pågældende studie er baseret på et kvasi-eksperimentelt design og omfatter mere end 800 elever fordelt på 12 skoler i otte skoledistrikter i Kansas og Missouri i USA.

*Connect with Kids* fokuserer på seks væsentlige dannelseskompetencer (character traits): ærlighed, venlighed, vedholdenhed, ansvarlighed, selvkontrol og tolerance. *Connect with Kids* findes i to udgaver, en til elever 3.-5. klasse og en til elever i 6.-12. klasse. De to udgaver indeholder pensum til undervisning i hhv. 24 og 26 dannelseskompetencer, men det er op til den enkelte underviser at vælge, hvor mange af disse der undervises i. Indsatsens varighed varierer mellem et halvt til et helt skoleår, afhængig af antallet af dannelseskompetencer i indsatsen.

Undervisningsmaterialet inkluderer en undervisningsmanual, resumeer af historier, diskussionsspørgsmål, lektionsplaner, retningslinjer for bedømmelse og en oversigt over indsatsprogrammets relationer til nationale standarder. Desuden har både lærere og elever adgang til *Connect with Kids*' hjemmeside i forbindelse med undervisningen.

En typisk lektion opdeles i tre trin:

1. En introduktion af den dannelseskompetence, der undervises i, efterfulgt af en tilhørende video.
2. Læreren leder en diskussion om indholdet i videoen ved hjælp af spørgsmål fra undervisningsmaterialet.
3. En til to uger efter at have set og diskuteret videoen i klassen gennemføres en opfølgende aktivitet.

Det systematiske review viser, at indsatsen har en **potentielt positiv effekt** på 6.-12. klasses elevers adfærd. Studiet finder ingen effekter på 3.-5. klasses elevers adfærd. Studiet viser samtidig, at indsatsen **ikke har en mærkbar effekt** på elevernes viden, holdning og værdier eller faglig læring.

## 60. What Works Clearinghouse: *Caring School Community*® (Formerly, the *Child Development Project*). *What Works Clearinghouse Intervention Report*

Dokument ID: 11058633

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af den skolebaserede indsats ***Caring School Community*** på 0.-6. klasses elevers adfærd; viden, holdning og værdier; og faglig læring. *Caring School Community* er en revideret udgave af *Child Development Project* og er implementeret i 2.756 klasser. Reviewet er baseret på to studier, der implementerer det oprindelige *Child Development Project*.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder to studier, som undersøger effekter af *Child Development Project*, som lever op til evidensstandarderne. Det ene, *The San Ramon Study*, er et randomiseret, kontrolleret forsøg. Det andet, *The Six-District Study*, er baseret på et kvasi-eksperimentelt design. De to forsøg omfatter i alt 5.600 elever fordelt på syv skoledistrikter i USA.

*Caring School Community* er inddelt i fire dele: klassens time, venskabsordninger mellem klassetrin, hjemmeopgaver og skolefælleskab. Det er hensigten, at indsatsen implementeres over et år. Programmets fire dele har til formål at styrke eleverne på følgende vis:

- Klassens time er udviklet til at lære eleverne kerneværdier, såsom retfærdighed, hjælpsomhed, omsorgsfuldhed, respekt og personligt ansvar. Typiske timer følger en detaljeret trin-for-trin-vejledning.
- Venskabsordninger er tilrettelagt således, at den ældre elev har en mentorrolle over for den yngre elev. I forbindelse med samarbejde (cooperative learning) videregiver den ældre elev indlæringsvner til den yngre elev. Venskabsordningen kræver én undervisningstime om ugen eller måneden.
- Hjemmeopgaver er udviklet med henblik på at bygge positive forhold imellem skolen og hjemmet.
- Skolefælleskabet opbygges gennem aktiviteter, som involverer hele skolen.

Det systematiske review viser, at indsatsen har **potentielle positive effekter** på elevernes adfærd, men **ingen mærkbare effekter** på elevernes viden, holdning og værdier eller faglig læring.

## 61. What Works Clearinghouse: *An Ethics Curriculum for Children*®. *What Works Clearinghouse Intervention Report (2006e)*

Dokument ID: 11058640

Type: Rapport

Land: USA

År for udgivelse: 2006

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Høj

Studiet er et **systematisk review** gennemført af *What Works Clearinghouse* (WWC), som undersøger effekten af indsatsen ***An Ethics Curriculum for Children*** på 1.-6. klasses elevers adfærd; viden, holdning og værdier; og faglige læring. *An Ethics Curriculum for Children* anvendes på 1.500 skoler fordelt på 40 stater i USA.

WWC opererer med en række fastlagte evidensstandarder, som studier skal leve op til for at blive inkluderet i det systematiske review. Evidensstandarderne indebærer, at studierne enten skal være baseret på et randomiseret, kontrolleret forsøg eller et kvasi-eksperimentelt forskningsdesign. WWC finder i alt tre studier, som undersøger effekter af *An Ethics Curriculum for Children*, men kun ét studie lever op til evidensstandarderne. Det pågældende studie er baseret på et kvasi-eksperimentelt design og omfatter 965 elever fordelt på fire skoler i landlige (semi-rural) skoledistrikter i det vestlige Pennsylvania og sydlige Illinois i USA. To ud af de fire skoler indgår i indsatsgruppen, mens de resterende to indgår i kontrolgruppen.

*An Ethics Curriculum for Children* er et program, som har til formål at lære elever syv kerneegenskaber, som forbindes med dannelse: mod, ærlighed, håb, retfærdighed, kærlighed, loyalitet og respekt. Indsatsen består af 14 lektioner, to for hver af de syv kerneegenskaber programmet søger at forbedre. Indsatsen forventes at vare 14-28 uger. Undervisningen såvel som hjemmearbejdet tager udgangspunkt i multikulturelle historier, som omhandler forskellige temaer vedrørende dannelse. Hver af de 14 lektioner involverer højtlesning af en illustrativ historie, reflektiv dagbogsskrivning og individuelle eller gruppebaserede aktiviteter. Disse aktiviteter har til formål at relatere historiekarakterernes oplevelser til elevernes egne oplevelser. *An Ethics Curriculum for Children* er desuden udviklet til at involvere forældrene i elevernes skolegang.

*An Ethics Curriculum for Children* indeholder materiale til implementering af pensum og yderligere materiale og vejledning kan anskaffes via udvikleren af indsatsen.

I det systematiske review konkluderes det, at indsatsen **ikke har en mærkbar effekt** på elevernes adfærd; viden, holdning og værdier; og faglige læring.

## 62. Xiaoying, Wu: *Improving Children's Engagement and Learning through Free-Flowing Discussions: Impact of Collaborative Reasoning Discussion*

Dokument ID: 11057477

Type: Afhandling

Land: USA

År for udgivelse: 2009

År for dataindsamling: Ikke oplyst

Samlet evidensvægt: Medium

I studiet undersøges effekten af programmet **Collaborative Reasoning** på elevers faglige udvikling samt på elevers motivation som en mellemliggende variabel, der antages at påvirke elevernes faglige udvikling.

Studiet bygger på et **kvasi-eksperimentelt design med brug af før- og eftertest**. I studiet deltager 182 4. klasses elever fra i alt 9 forskellige klasser på én skole i Illinois, USA. Skolen ligger i et område, hvor størstedelen af familierne har lav socioøkonomisk status (working class).

Eleverne er fordelt i tre grupper med forskellig indsats/ingen indsats:

- Samarbejdsbaseret argumentation (collaborative reasoning): 60 elever fra tre 4. klasser deltager i elevstyrede samarbejdsbaserede diskussioner i mindre grupper.
- Konventionel diskussion (conventional discussion): 61 elever fra tre andre 4. klasser deltager i almene lærerstyrede fælles diskussioner i hele klassen.
- Ingen diskussion (no discussion): 61 elever fra de resterende tre 4. klasser på skolen fungerer som kontrolgruppe og deltager ikke i nogen diskussioner, men læser de samme tekster som eleverne i indsatsgruppen.

Indsatserne forløber over tre uger og består hver især af følgende elementer:

- I studiets uge 1 gennemføres førtest af elevernes læsefærdigheder og motivation.
- I studiets uge 2 og 3 deltager eleverne i fire sessioner hver uge fordelt som to 2-timers sessioner om ugen. I hver session bliver alle elever i hver af de tre grupper bedt om at læse en historie i ro for sig selv. Læreren instruerer eleverne i at læse teksten grundigt og oplyser, at de vil blive stillet spørgsmål om teksten efterfølgende. Eleverne bliver sat i gang med at læse teksten, men samtidig får de at vide, at de må bruge så meget tid de ønsker til at læse teksten igennem. Når eleverne har læst historien til ende, bliver de bedt om at registrere tidspunktet og derefter tages teksten fra dem. Derefter skal eleverne gennemføre en test i sætningsgenkendelse med henblik på at måle elevernes tekstforståelse. Efter testen skal eleverne besvare et kort spørgeskema om deres motivation i forhold til at læse historien.

Eleverne i de to indsatsgrupper har derefter en diskussion om den læste historie. Elever i indsatsgruppen *samarbejdsbaseret argumentation* inddeles i mindre grupper, som efter tur styrer en diskussion af historien. Elever i indsatsgruppen *konventionel diskussion* har en lærerstyret fælles diskussion af historien, hvor lærerens opgave er at styre diskussionen på vanlig vis. Efter deltagelse i diskussionen af historien skal eleverne i begge indsatsgrupper besvare et spørgeskema om deres motivation for at deltage i diskussionen. Gennem indsatsen læser eleverne i alt fire historier, som følger ovenstående proces.

De ni lærere, der underviser de deltagende 4. klasser, har deltaget i en dags træningsworkshop inden indsatsens opstart, hvor de er blevet instrueret i implementering af indsatsen.

Til at måle elevernes faglige udvikling anvendes fire kognitive måleredskaber; en standardiseret læseforståelsestest (Gates-MacGinitie Reading Tests), en læsefærdighedstest og en forskergenereret test i sætningsgenkendelse udviklet til indsatsen. Derudover testes eleverne i refleksiv essay-skrivning ved at de får læst en historie højt, hvorefter de skal skrive et essay, der reflekterer over historien. Til at måle elevernes motivation anvendes to måleredskaber; en bearbejdet version af MRQ til at måle elevernes interesse for at læse og et forskergenereret spørgeskema udviklet til indsatsen til at måle elevernes interesse i klassesdrøftelser og -diskussioner samt interesse i at skrive og læse tekster. I studiet anvendes variansanalyse til at vurdere indsatsens effekter.

Studiet indikerer, **at samarbejdsbaseret argumentation har en positiv effekt på elevernes interesse i klassesdiskussioner**, og at indsatsen **konventionel diskussion har positiv effekt på elevernes interesse i at læse**. Indsætserne har imidlertid **ingen mærkbar effekt på elevernes læsefærdigheder**.

Studiet indikerer endvidere, at både **samarbejdsbaseret argumentation og konventionel diskussion har en positiv effekt på kvaliteten af elevernes essay-skrivning**. Således indeholder indsatsgruppernes elevers essays flere ord og bedre argumentation sammenlignet med kontrolgruppens essays. Sammenligning af de to indsatsgrupper viser endvidere, at omfanget af modargumentation i elevernes essays var langt mere omfattende blandt elever, der har deltaget i samarbejdsbaseret argumentation, end blandt elever der har deltaget i konventionel diskussion.

I studiet konkluderes det, at resultaterne **ikke understøtter hypotesen om, at interesse og motivation er mellemliggende variable, der øger elevernes læringsudbytte** (som det er målt ved læsefærdigheder).

Til  
**Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Bilag**

Dato  
**Maj 2014**

# **BILAG 2**

# **DESIGN OG METODE-**

# **BILAG**

## BILAG 2 DESIGN OG METODEBILAG

### INDHOLD

Design- og metodebilag	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1 Forskningsdesign	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2 Analysemetoder	2
1.3 Sammenfatning	3



## 1. Design- og metodebilag

I forskningskortlægningen er studierne blevet vurderet på baggrund af deres forskningsmæssige kvalitet og forsknings- og emnemæssige relevans i relation til indeværende reviewspørgsmål. Dette bilag giver et overblik over de forskningsdesign og analysemetoder, som anvendes i de inkluderede studier. Bilaget har dermed karakter af en læsevejledning til de metodiske begreber, som bliver brugt i abstracts og syntese.

### 1.1 Forskningsdesign

De inkluderede studier i forskningskortlægningen er baseret på en række forskellige forskningsdesign. I nedenstående tabel forklares de forskellige forskningsdesign, som er anvendt i studierne.

**Tabel 1: Oversigt over forskningsdesign**

<p><b>Systematisk review</b></p> <p>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 (fx hvilke databaser der søges i, hvilke keywords der søges efter, hvilke tidsskrifter der er blevet gennemgået ved manuelle søgninger etc.) og indeholder kriterier for at inkludere og ekskludere studier i reviewet samt metoder til at vurdere og sammenfatte resultaterne af de inkluderede studier.</p>
<p><b>Randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT)</b></p> <p>Randomiserede, kontrollerede forsøg indebærer, at forsøgspersonerne inddeles i mindst én indsats- og kontrolgruppe. 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.</p> <p>For at der er tale om et RCT, er det afgørende, at fordelingen mellem indsats- og kontrolgruppen er tilfældig. Den tilfældige tildeling til grupper sikrer mod selektionsbias og medfører, at indsats- og kontrolgruppen har de samme karakteristika inden for statistisk tilfældige grænser. Målet er dermed at sikre, at påvirkningen, som indsatsgruppen modtager, er den eneste forskel mellem de to grupper, således at eventuelle effekter for indsatsgruppen kan tilskrives indsatsen.</p>
<p><b>Kvasi-eksperiment</b></p> <p>I kortlægningen anlægges en bred forståelse af et kvasi-eksperimentelle forskningsdesigns. Kvasi-eksperimentelle forskningsdesigns dækker således over flere typer design, såsom naturlige eksperimenter, matching og propensity score matching.</p> <p>Kvasi-eksperimenter indebærer ligesom RCT-studier typisk en indsats- og kontrolgruppe (i nogle tilfælde kaldt en sammenligningsgruppe). Indsatsgruppen modtager en indsats, mens kontrolgruppen ikke gør. Alternativt kan et kvasi-eksperiment bestå af flere indsatsgrupper og ingen kontrolgruppe, hvilket muliggør vurdering af relative effekter. Til forskel fra RCT-studier er allokeringen af deltagerne i grupper ikke tilfældig (randomiseret). Dette kan eksempelvis skyldes, at tilfældig udvælgelse ikke er mulig, eller at man har interesse i en særlig målgruppe.</p> <p>I naturlige eksperimenter anvendes en naturlig variation i den/de uafhængige variable, som er opstået eksogent, dvs. uden for et eksperiment, til at undersøge forskelle mellem en indsats- og en sammenligningsgruppe. I naturlige eksperimenter vil der sjældent være tale om en randomiseret fordeling af enhederne i indsats- og kontrolgrupperne.</p> <p>Matching kan anvendes til fordelingen af grupper, hvor randomisering ikke er mulig. I matching er henholdsvis indsats- og sammenligningsgrupperne sammensat, så de ligner hinanden på variable, som antages at være centrale i forhold til det specifikke forskningsspørgsmål, som undersøges.</p> <p>Propensity score matching er en form for statistisk matching, hvor man forsøger at estimere effekten af en indsats ved at tage højde for forhold, som kan påvirke sandsynligheden for, at en enhed modtager den givne indsats.</p>
<p><b>Før- og eftermålinger</b></p> <p>Design med før- og eftermålinger indebærer, at en gruppe forsøgspersoner testes på et outcome af interesse, før og efter de gives en indsats. Formålet er at undersøge, om der er sket en forandring på</p>

de områder, som indsatsen søger at påvirke. Der kan eksempelvis være tale om en indsats, der sigter mod at forbedre elevers motivation. Elevernes motivation måles før og efter indsatsen for at belyse, om indsatsen har en virkning.

### 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 forskellige typer longitudinelle studier, hvoraf kohortestudier er et af de mest udbredte longitudinelle forskningsdesign. I kohortestudier følges individer, som er kendetegnet ved at have oplevet den samme begivenhed inden for en given tidsperiode. Et typisk eksempel på kohortestudier er at følge børn, der er født i samme år.

### Tværsnitsstudie

I tværsnitsstudier indsamles data på tværs af en gruppe individer eller organisationer på et givent tidspunkt. I et tværsnitsstudie vil data have form af kvantitative eller kvantificerbare data om mere end to variable, idet formålet er at belyse variation på tværs. Tværsnitsstudier kan afdække samvariation mellem variable, men kan ikke fastslå retningen af en sammenhæng, idet der kun indgår data fra ét tidspunkt.

### 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.

Et casekontrolstudie er imidlertid et eksempel på et casestudiedesign, der kan bidrage til at identificere kausale sammenhænge. I et casekontrolstudie udvælger man forsøgspersonerne på baggrund af, om de er kendetegnet ved det karakteristika eller den egenskab, man ønsker at undersøge (casegruppen) eller ikke (sammenligningsgruppen). Potentielle kausale sammenhænge undersøges herefter ved at sammenligne relevante outcomes i gruppen med (casegruppen) eller uden (sammenligningsgruppen) den relevante egenskab. Hvis der er en systematisk forskel i outcomes mellem case- og sammenligningsgruppen, kan forskellen henføres til tilstedeværelsen og/eller fraværet af den egenskab, som kun kendetegner den ene gruppe, såfremt det alene er denne egenskab, der varierer mellem grupperne. Casekontrolstudier kombineres ofte med longitudinelle undersøgelser.

Kilder: Rieper, Olaf & Hanne Foss Hansen (2007): *Metodedebatten om evidens*. København: AKF Forlaget. Andersen, Lotte Bøgh, Kasper Møller Hansen & Robert Klemmensen (Red.) (2012): *Metoder i Statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag.

## 1.2 Analysemetoder

Studierne i forskningskortlægningen anvender mange forskellige analysemetoder til at belyse forskellige indsatser, praksisser og redskabers betydning for elevers alsidige udvikling og sociale kompetencer. I abstracts anvendes en række samlebetegnelser for analysemetoderne, som uddybes nedenfor.

**Tabel 2: Tabel over analysemetoder**

### Variansanalyse

Variansanalyse bruges som en fællesbetegnelse, der dækker over en række statistiske analysemetoder, der analyserer forskelle i flere grupperes gennemsnit. De forskellige typer variansanalyser er af varierende statistisk styrke.

Den mest simple form for variansanalyse er en statistisk test af, om flere grupperes gennemsnit er forskelligt (ANOVA). Der er flere forskellige varianter af denne type variansanalyse. Eksempelvis anvendes envejs-ANOVA, når der er én uafhængig variabel, mens tovejs-ANOVA anvendes, når der er mere end én uafhængig variabel. Multivariat variansanalyse (MANOVA) benyttes, når der er mere end én afhængig variabel.

Analyse af samvarians (ANCOVA) er en mere avanceret analysemetode, som belyser, om gennemsnittene for en afhængig variabel er ens på tværs af forskellige niveauer af en kategorisk, uafhængig variabel. Multivariat analyse af samvarians (MANCOVA) anvendes, når der er mere end én afhængig variabel.

### Regressionsanalyse

Regressionsanalyse er en bred betegnelse, som dækker over forskellige typer statistiske analyser, der undersøger sammenhængen mellem en afhængig variabel og flere uafhængige variable. Analysemetoden estimerer effekten af en given uafhængig variabel på den afhængige variabel, mens der kontrolleres for betydningen af øvrige uafhængige variable (kontrolvariable) i analysen.

Der findes mange forskellige typer regressionsanalyser, som kan anvendes, alt efter hvilke typer variable der indgår i modellen og deres statistiske sammenhæng. Hvis den afhængige variabel eksempelvis antages at være intervallskaleret, kan multivariat, lineær regression anvendes, mens logistisk regression anvendes, hvis den afhængige variabel er binær. Ikke-parametriske statistiske regressionsmodeller anvendes, når de sædvanlige antagelser om populationens fordeling (normalitetsantagelsen) ikke er opfyldt.

### Økonometriske vækstmodeller

En analysemodel inden for gruppen af økonometriske vækstmodeller er structural equation modelling (SEM), hvor statistiske data og kvalitative kausalantagelser bruges til at teste og estimere kausalsammenhænge.

Der skelnes grundlæggende mellem to hovedkomponenter inden for SEM-modeller: Henholdsvis *strukturelle modeller*, der anvendes til at vise afhængighed mellem endogene og eksogene variable, og *målemodeller*, der anvendes til at påvise sammenhænge mellem latente variable og deres indikatorer. SEM kan både bygge på variansanalyse, regressionsanalyse, stianalyser og hierarkiske regressionsmodeller, fx multilevel analyse.

Statistisk modellering (structural path analysis) er en specifik form for SEM, som ikke indeholder målemodellen i SEM, men alene bruger den strukturelle model af SEM til at afdække direkte og indirekte afhængighed mellem udvalgte variable.

Faktoranalyse indeholder omvendt kun målemodellen fra SEM og anvendes til at påvise underliggende faktorer mellem korrelerede variable.

### Hierarkiske modeller

Hierarkiske modeller er en samlebetegnelse for forskellige statistiske analysemodeller, som er kendetegnet ved variation på flere niveauer, fx både på skoleniveau og på elevniveau. Det er centralt i forhold til hierarkiske modeller, at forskelle mellem populationen på forskellige niveauer er relateret til en teoretisk forventning om variation på tværs af de forskellige niveauer.

Der er flere forskellige typer analysemetoder inden for de hierarkiske modeller, herunder både lineære og ikke-lineære modeller. Brugen af fixed effects i multilevel analyser giver således mulighed for at fjerne uobserverede effekter, eksempelvis effekten på eleverne af at være i en bestemt klasse på en bestemt skole. Random effects kan bruges, når man antager, at den uobserverede effekt ikke er korreleret med nogen af de uafhængige variable.

### Kvasi-eksperimentelle analysetilgange

Kvasi-eksperimentelle analysetilgange bruges som en samlebetegnelse for analysemetoder, hvor det ikke er muligt at skabe en faktisk kontrolgruppe. Kvasi-eksperimentelle analysemetoder dækker blandt andet over difference-in-difference og regression discontinuity modellering.

Difference-in-difference bruges til at estimere effekten af en indsats ved at udregne forskellen mellem før- og eftermåling for både indsats- og kontrolgruppe, og herefter trækkes ændringen for kontrolgruppen fra ændringen for indsatsgruppen, hvilket giver et estimat for effekten af indsatsen. Regression discontinuity udnytter tærskelværdier til at estimere effekt ved at sammenligne observationer, der ligger tæt på hver side af tærskelværdien.

Kilder: Agresti, Alan & Barbara Finlay (2009): *Statistical methods in the social sciences* (4. udgave). Pearson Prentice Hall.  
Wooldridge, Jeffrey M. (2009): *Introductory econometrics – a modern approach* (4. udgave). South-Western Cengage Learning.

## 1.1 Sammenfatning

Ovenstående giver en kort indføring i de forskningsdesigns og analysemetoder, som er anvendt på tværs af de studier, der indgår i forskningskortlægningen om alsidig udvikling og sociale kompetencer. Det er centralt at have for øje, at kombinationen af forskningsdesign og analysemetode har betydning for styrken af et studies resultater.

Eksempelvis kan en simpel variansanalyse af data indsamlet via et randomiseret, kontrolleret forsøg medføre robuste resultater, idet den tilfældige udvælgelse gør, at indsats- og kontrolgruppe har samme karakteristika (også uobserverede faktorer). Hvis

kontrol- og indsatsgruppe derimod ikke er tilfældigt udvalgt – som i et kvasi-eksperimentelt design – vil en variansanalyse ikke give helt lige så robuste resultater. Anvendelsen af en regressionsanalyse i kvasi-eksperimentelle designs vil dog kunne kompensere for svagheder i undersøgelser, hvor indsats- og kontrolgruppe ikke er tilfældigt udvalgt, idet analysen kan kontrollere for relevante baggrundsfaktorer, eksempelvis køn, alder og socioøkonomisk baggrund.

Størrelsen af et studies stikprøve har ligeledes betydning i sammenhæng med forskningsdesign og analysemetode. Eksempelvis kræver et randomiseret, kontrolleret forsøg en langt mindre stikprøve end et tværnsnitsstudie. Selv for randomiserede, kontrollerede forsøg er der dog en nedre grænse for størrelsen af stikprøven, hvis resultaterne skal være robuste. Analysemetoden er også relevant i den sammenhæng, idet brug af eksempelvis hierarkiske modeller medfører et behov for en større stikprøve.

Forskningsdesign, analysemetode og stikprøvestørrelse bør altså ikke ses som uafhængige faktorer i vurderingen af et studies kvalitet, men skal sammenholdes for at danne et retvisende billede af styrken af et studies resultater.

Til  
**Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Bilag**

Dato  
**Maj 2014**

# **BILAG 3**

# **DATABASER, SØGESTRENGE OG INKLUSIONS- OG EKS- KLUSIONSKRITERIER**

## **BILAG 3**

### **DATABASER, SØGESTRENGE OG INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSKRITERIER**

#### **INDHOLD**

1.	Databaser	1
2.	Søgestreng	2
3.	Inklusions- og eksklusionskriterier	7

## 1. Databaser

Forskningskortlægningen vedrørende alsidig udvikling og sociale kompetencer er baseret på følgende søgeunivers:

- Evidensbasen: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings database, der indeholder opdaterede beskrivelser af de internationale systematiske reviews, der er udgivet af de store evidensinstitutioner på uddannelsesforskningens område.
- Web of Science: Stor artikel med henvisninger til artikler inden for alle fag.
- EBSCO: EBSCO omfatter forskning i pædagogik og uddannelse i over 2000 tidsskrifter.
- PsycINFO: PsychINFO er en international database for psykologisk forskning. Den er afsøgt i versionen hos ProQuest.
- ERIC: ERIC (Education Resources Information Center) er den største pædagogiske database i verden. Den er afsøgt i versionen hos ProQuest.
- Australien Education Index (AEI): AEI er en australsk database med pædagogisk litteratur. Den er afsøgt i versionen hos ProQuest.
- British Education Index (BEI): BEI er en britisk database med pædagogisk litteratur. Den er afsøgt i versionen hos ProQuest.
- CBCA Education: CBCA (Canadian Business & Current Affairs) Education er en canadisk database med pædagogisk litteratur. Den er afsøgt i versionen hos ProQuest.
- DiVA-portal: DiVA-portal er en samlet søgetjeneste for svensk forskningslitteratur.
- Libris/SwePub: SwePub er en søgetjeneste med videnskabelig litteratur i det nationale svenske bibliotekssystem Libris.
- Forskningsdatabasen: Forskningsdatabasen er en søgeportal for dansk forskning
- Bibliotek.dk: Bibliotek.dk er Danmarks nationale biblioteksdatabase.
- Norart: Norart er en database med referencer til artikler i norske og nordiske videnskabelige tidsskrifter.
- Bibsys: Bibsys er en biblioteksdatabase.

Søgningerne i de ovennævnte ressourcer suppleres med:

- Referencer identificeret via direkte søgninger i de nævnte databaser
- "Referencer fra referencer" forstået som referencer identificeret gennem eksisterende systematiske reviews inden for området samt referencer fra referencer identificeret i databasesøgningerne
- Supplerende relevante referencer foreslået af reviewgruppen.

## 2. Søgestreng

Søgningerne i ovenstående databaser er afgrænset gennem udvælgelsen af søgetermer, så det samlede antal studier kan håndteres inden for projektets tidsperiode. Søgestrengene for de enkelte databaser fremgår nedenfor.

### **ERIC**

SU.EXACT("Emotional Development") OR SU.EXACT("Social Development") OR  
SU.EXACT("Learning Motivation") OR SU.EXACT("Self Management") OR  
SU.EXACT("Creative Development") OR SU.EXACT("Personality Development") OR  
SU.EXACT("Goal Orientation") OR SU.EXACT("Persistence") OR  
SU.EXACT("Responsibility") OR SU.EXACT("Prosocial Behavior") OR "Character education" OR "Non-cognitive" OR "Whole child" OR "Social-Emotional"

Limited by:

Date: After January 01 2003

Document type: 010 Books, 040 Dissertations/theses, 041 Dissertations/theses - Doctoral Dissertations, 080 Journal Articles, 140 Reports - General, 142 Reports - Evaluative, 143 Reports - Research, Journal Article, Review

Language: Danish, English, Norwegian, Swedish

Education level: Elementary education, Elementary secondary education, Grade 1, Grade 10, Grade 2, Grade 3, Grade 4, Grade 5, Grade 6, Grade 7, Grade 8, Grade 9, Kindergarten, Middle schools, Preschool education, Primary education

### **PSYCINFO**

SU.EXACT("Goal Orientation") OR SU.EXACT("Personality Development") OR  
SU.EXACT("Emotional Development") OR SU.EXACT("Prosocial Behavior") OR  
SU.EXACT("Self Management")

Limited by:

Date: After January 01 2003

Record type: Book, Chapter, Dissertation, Journal Article, Peer Reviewed Journal  
Methodology: Clinical Case Study, Empirical Study, Experimental Replication, Followup Study, Literature Review, Longitudinal Study, Meta Analysis, Nonclinical Case Study, Prospective Study, Qualitative Study, Quantitative Study, Retrospective Study, Systematic Review, Twin Study

Language: Danish, English, Norwegian, Swedish

Age group: Adolescence (13-17 Yrs), Childhood (birth-12 Yrs), Preschool Age (2-5 Yrs), School Age (6-12 Yrs)

Exclude:

Subject: test validity; high school students; test reliability

### **AEI**

SU.EXACT("Goal orientation") OR SU.EXACT("Responsibility") OR SU.EXACT("Prosocial behaviour") OR SU.EXACT("Social development") OR SU.EXACT("Learning motivation") OR SU.EXACT("Emotional development") OR SU.EXACT("Persistence") OR  
SU.EXACT("Creative development") OR SU.EXACT("Personality development") OR  
"Character education" OR "Non-cognitive" OR "Whole child" OR "Social-Emotional"

Date: After January 01 2003

Book-chapters, Books, Government-reports, Journal-articles, Journal-articles-overseas, Research-reports

Exclude:

Subject: secondary education; higher education; secondary school students; postsecondary education; university students



**BEI**

SU.EXACT("Emotional Development") OR SU.EXACT("Creative Development") OR  
 SU.EXACT("Learning Motivation") OR SU.EXACT("Social Development") OR  
 SU.EXACT("Personality Development") OR SU.EXACT("Prosocial Behaviour") OR  
 SU.EXACT("Responsibility") OR SU.EXACT("Persistence") OR "Character education" OR  
 "Non-cognitive" OR "Whole child" OR "Social-Emotional"

Limited by:

Date: After January 01 2003

Publication type: Books, Dissertations & Theses, Reports, Scholarly Journals

Document type: Article, Book, Dissertation/Thesis, Literature Review, Report, Review,  
 Statistics/Data Report, Technical Report

Language: English

Education level: Early childhood education (0-7 years), Infant school education (5-7),  
 Middle-school education (9-13), Nursery school education (2-5), Preschool education  
 (0-4), Primary education (5-9/11), Primary/secondary education (5-16)

**CBCA Education**

SU.EXACT("Social skills") OR SU.EXACT("Personal development") OR "Character educa-  
 tion" OR "Non-cognitive" OR "Whole child" OR "Social-Emotional"

Date: After January 01 2003

Document type: Article, Dissertation/Thesis, Literature Review, Report, Review, Statis-  
 tics/Data Report

Language: English

Exclude:

Subject: book reviews; secondary school students; higher education; university stu-  
 dents

OR (SU.EXACT("Physical Education") NOT (("Psychomotor Skills") OR ("Physical Educa-  
 tion Teachers")))

**EBSCO**

("Emotional Development") OR ("Social Development") OR (DE "MOTIVATION in educa-  
 tion") OR (DE "CREATIVE ability") OR (DE "PERSONALITY development") OR (DE "PER-  
 SISTENCE") OR (DE "RESPONSIBILITY in children") OR ("Social-Emotional") AND (DE  
 "SCHOOL children" OR DE "EARLY childhood education" OR DE "KINDERGARTEN")

Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date: 20030101-20141231;

Publication Type: Academic Journal; Document Type: Article, Case Study, Report;

Language: English, Norwegian

(Additional limiters: Scope geography)

**Web of Science**

TOPIC: ("Emotional Development" OR "Social Development" OR "Learning Motivation"  
 OR "Self Management" OR "Creative Development" OR "Personality Development" OR  
 "Goal Orientation" OR "Responsibility" OR "Prosocial Behavior" OR "Character educa-  
 tion" OR "Non-cognitive" OR "Social-Emotional")

Refined by: WEB OF SCIENCE CATEGORIES=( EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH )  
 AND DOCUMENT TYPES=( REVIEW OR ARTICLE ) AND LANGUAGES=( ENGLISH ) AND  
 COUNTRIES/TERRITORIES=( USA OR ENGLAND OR WALES OR LUXEMBOURG OR AUS-  
 TRALIA OR GREECE OR NORTH IRELAND OR CANADA OR DENMARK OR SLOVENIA OR  
 NETHERLANDS OR FRANCE OR SWITZERLAND OR GERMANY OR SWEDEN OR PORTU-  
 GAL OR HUNGARY OR SCOTLAND OR BELGIUM OR MALTA OR NORWAY OR AUSTRIA  
 OR ESTONIA OR FINLAND OR ROMANIA OR SPAIN OR NEW ZEALAND OR IRELAND OR  
 CYPRUS OR ITALY )

Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH Timespan=2003-2014

**Evidensbasen**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

Udvikling

Kompetence

**Forskningsdatabasen**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

?kompetence? ?skole? elev?

?kompetence? ?skole? barn?

?kompetence? ?skole? børn?

?kompetence? ?børnehave?

?kompetence? ?dagtilbud?

?kompetence? ?daginstitution?

?udvikling? ?skole? elev?

?udvikling? ?skole? barn?

?udvikling? ?skole? børn?

?alsidig? ?udvikling?

"sociale kompetencer"

"sociale udvikling"

?development? ?school? ?student?

?competenc? ?school? ?student?

?Prosocial?

Publication year: 2003-2014

**Bibliotek.dk**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

kompetence\* skole\* elev\*

kompetence\* skole\* barn\*

kompetence\* skole\* børn\*

kompetence\* børnehave\*

kompetence\* dagtilbud\*

kompetence\* daginstitution\*

udvikling\* skole\* elev\*

udvikling\* skole\* barn\*

alsidig\* udvikling\*

development\* school\* student\*

competenc\* school\* student\*

prosocial\*

Materialetype: Trykte bøger, e-bøger, tidsskriftsartikler, e-artikler, e-bøger, e-dokumenter, e-dokumenter frit tilgængelige

Sprog: Dansk, engelsk, norsk, svensk

Udgivelsesår: Efter 2002

**DiVA**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

kompeten\*AND skola\*

utveckl\* AND skola\*

utveckl\* AND allsidig\*

"Social kompetens"

"sociale udvikling"

development\* AND school\* AND student\*

competenc\* AND school\* AND student\*

prosocial\*

Year: 2003-2014

Publication type

Article in journal, Book, Chapter in book, Collection/Anthology, Doctoral thesis, Licentiate thesis, Other Report

Content: Refereed, Other academic

### **Libris/swepub**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

kompeten\* AND skola\*

kompeten\* AND förskola\*

utveckl\* AND skola\* AND elev\*

utveckl\* AND skola\* AND barn\*

utveckl\* AND allsidig\*

competenc\* AND school\* AND student\*

prosocial\*

Utgivningsår: 2003-2014

### **Norart**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

?kompetans? AND ?skole? AND elev?

?kompetans? AND ?skole? AND barn?

?kompetanse? AND ?barnehage?

?utvikling? AND ?Skole? AND elev?

?utvikling? AND ?Skole? AND barn?

?alsidig? AND ?udvikling?

"social kompetanse"

"social utvikling"

?prosocial?

?development? AND ?school?

?competenc? AND ?school?

?prosocial?

År: 2003-2014

### **Bibsys**

Søgning foretaget separat på følgende termer:

kompetans? AND skole? AND elev?

kompetans? AND skole? AND barn?

kompetans? AND grunnskole? AND elev?

kompetans? AND grunnskole? AND barn?

kompetans? AND barnehage?

utvikling? AND skole? AND elev?

utvikling? AND skole? AND barn?

utvikling? AND grunnskole? AND elev?

utvikling? AND grunnskole? AND barn?

sosial? AND kompetanse? AND skole?

sosial? AND kompetanse? AND barnehage?

sosial? AND utvikling? AND skole?

sosial? AND utvikling? AND barnehage?

prosocial?

competenc? school?

development? school?

prosocial?

Year: 2003-2014

Material type: E-journals, Printed journals, E-books, Books, Articles, book chapters etc.,  
Dissertations

### 3. Inklusions- og eksklusionskriterier

De fundne studier har gennemgået en screeningsproces, hvor alle referencer er behandlet ud fra samme inklusions- og eksklusionskriterier. Det vil sige, at alle referencer, herunder også "referencer fra referencer" og de supplerende referencer fra reviewgruppen, kun medtages, hvis de lever op til de definerede kriterier for inklusion. Inklusions- og eksklusionskriterierne er som følger:

#### Inklusion

- Studiet undersøger en metodes eller indsats effekt på eller betydning for elevers alsidige udvikling og/eller sociale kompetencer.

#### Eksklusion

- Forkert dokument: Studiet redegør ikke for empirisk forskning. Følgende betragtes ikke som empirisk forskning: Editorials, kommentarer, anmeldelse, policy dokumenter, lærebøger, biografier, rent teoretiske udgivelser, konferencepapirer eller lærebøger. Specialer, masteropgaver mv. er ikke forskning.
- Forkert forskning: Studiet redegør ikke for original forskning, for eksempel forskning, der kun forholder sig til forskning udført og rapporteret af andre. Systematiske reviews er undtaget dette kriterium og kan dermed inkluderes.
- Forkert udgivelsestidspunkt: Studiet er ikke publiceret i perioden fra januar 2003 til marts 2014.
- Forkert land: Studiet indeholder ikke data fra EU-lande, Norge, Schweiz, USA, Canada, Australien eller New Zealand. Dvs. studiet ekskluderes, hvis empirien ikke er indsamlet i et af disse lande.
- Forkert skolesystem: Studiet undersøger ikke aktiviteter, der finder sted i dagtilbud eller grundskolen.
- Forkert alder: Børnene/eleverne i studiet er ikke i alderen 3 til 16 år.
- Forkert sprog: Studiet er ikke publiceret på dansk, norsk, svensk eller engelsk.
- Forkert scope: Studiet undersøger ikke effekter på eller betydning for udviklingen af elevers alsidige udvikling og/eller sociale kompetencer.
- Forkert scope: Studiet undersøger kun betydningen af baggrundsvARIABLE for udviklingen af elevers alsidige udvikling og/eller sociale kompetencer.
- Utilstrækkelig information: Studier, der ikke kunne ekskluderes på baggrund af titel/abstract-screening.
- Diskussion: Der er tvivlsspørgsmål i forhold til inklusion/eksklusion, der skal drøftes med en kollega.

#### Den internationale del

- Forkert design: De i studiet anvendte designs er ikke af typen systematiske reviews, RCT, kvasi-eksperimentelle designs, større longitudinelle studier (herunder kohorte designs) eller større tværsnitsstudier og case-control studier. Studier uden en rimelig sample size (små-N studier) inkluderes ikke. Studiets placering i evidenshierarkiet (Petticrew & Roberts, 2003) vil blive anvendt ved vurderingen af sample size, således at studier der er placeret højt i evidenshierarkiet (eksempelvis systematiske reviews og RCT) kan blive inkluderet med en lavere sample size end studier, der er placeret lavere i evidenshierarkiet (eksempelvis longitudinelle studier og tværsnitsstudier).