

Pædagogiske tilgange rettet mod udadreagerende adfærd

Forberedelse af forsøg



Bente Bjørnholt, Maja Corydon, Julie Kaas Seerup og Katrine Nøhr

VIVE

*Pædagogiske tilgange rettet mod udadreagerende adfærd
– Forberedelse af forsøg*

© VIVE og forfatterne, 2025

e-ISBN: 978-87-7582-452-6

Arkivfoto: Cathrine Ertmann/VIVE

Projekt: 303058

Finansiering: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

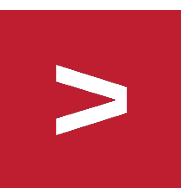
Udadreagerende adfærd er en stigende udfordring i den danske folkeskole. VIVE undersøger i denne rapport, hvilke pædagogiske tilgange der kan være relevante i arbejdet med at minimere udadreagerende adfærd. Undersøgelsen bygger på en litteraturkortlægning og en praksiskortlægning.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Bente Bjørnholt, analytiker Maja Corydon, forsker Julie Kaas Seerup og senior analytiker Katrine Nøhr. Rapporten har været i eksternt review og er blevet kvalitetssikret af en forsker og en praktiker på feltet.

Vi takker for værdifulde kommentarer fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet samt internt i VIVE fra seniorforsker Vibeke Myrup Jensen. Vi takker de eksperter samt ledere og medarbejdere på skolerne, der har deltaget i undersøgelsens interviews. Uden deres deltagelse ville denne rapport ikke have været mulig.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	6
Afrapportering	9
1 Indledning	10
1.1 Baggrund og formål	10
1.2 Centrale afgrænsninger	11
1.3 Valg af fem pædagogiske metoder som styrende for undersøgelsen	13
1.4 Analysestrategi, datagrundlag og analysemetoder	14
1.5 Læsevejledning	15
2 Litteraturkortlægning	17
2.1 De utrolige år: klasserumsledelse	18
2.2 Succes for All (SfA)	21
2.3 PERSPEKT 2.0	23
2.4 Identifikation af de tre tilgange	25
2.5 Opsummering	27
3 Praksiserfaringer	29
3.1 LP-modellen	30
3.2 Low Arousal	33
3.3 Struktureret pædagogik med fokus på NEST	36
3.4 Ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik med fokus på KRAP	40
3.5 Universal design for learning (UDL)	43
3.6 Opsummering	46
4 Centrale elementer i arbejdet med udadreagerende adfærd	48
4.1 Lovende elementer i arbejdet med udadreagerende adfærd	50
4.2 Særlige forudsætninger i implementering af pædagogiske tilgange	54
Dokumentation	57
5 Metode og data	58

5.1	Indledende ekspertsamtaler	58
5.2	Praksiskortlægning	58
5.3	Litteraturkortlægning	60
	Litteratur	66

Hovedresultater

Udadreagerende adfærd blandt elever er en stigende udfordring i den danske folkeskole. Det kan skabe et utrygt arbejdsmiljø for undervisere, påvirke det sociale og læringsmiljøet i klasserne og få konsekvenser for elevernes deltagelsesmuligheder. Vi mangler imidlertid viden om, hvilke konkrete pædagogiske og didaktiske tilgange der kan bidrage til løse nogle af de udfordringer, som både undervisere og klasser står over for, når elever udviser udadreagerende adfærd.

Denne rapport præsenterer første del af et udviklingsarbejde, hvor Styrelsen for Undervisning og Kvalitet udvikler en tilgang til klasser præget af udadreagerende adfærd. Rapporten indeholder en litteratur- og en praksiskortlægning på området med henblik på dels at afdække lovende pædagogiske tilgange, dels at undersøge, hvordan skoler allerede arbejder med tilgange der potentielt kan minimere udadreagerende adfærd. Nedenfor fremgår rapportens hovedresultater.

Hvad er udadreagerende adfærd?

At udvise udadreagerende adfærd betyder, at elever udfører handlinger, som virker voldsomme og derfor skaber utryghed i klassen. Der kan både være tale om adfærd af fysisk eller verbal karakter. Årsagerne bag adfærden kan være mange.

Der er behov for mere viden om, hvad der virker på danske skoler

Undersøgelsen peger på en række lovende pædagogiske tilgange, herunder centrale elementer, som kan indtænkes i et udviklingsarbejde med udadreagerende adfærd. Vi finder dog ingen stærke beviser for tilgangenes effekter, og der er behov for, at de identificerede elementer testes systematisk i en dansk sammenhæng.

Struktur, differentiering og motivation er lovende pædagogiske metoder i arbejdet med at forebygge udadreagerende adfærd

Vi har på tværs af tilgange identificeret følgende tre pædagogiske metoder, som går igen, og som anses som lovede i arbejdet med at forebygge udadreagerende adfærd.

Struktur og forudsigelighed anses som centrale for arbejdet med udadreagerende adfærd, da det skaber tryghed for eleverne. Strukturen kan være meget stram, hvor undervisningen fastlægges gennem regler, rutiner og manualer. Strukturen kan også være mere fleksibel, hvor undervisningen i højere grad tilpasses elevernes aktuelle behov. Der er dog fortsat tale om en forudsigelig ramme. Ingen tilgang til

Rammerne er udfordringen

Gennemgående i rapporten betragter vi udadreagerende adfærd som et symptom på, at rammer og ressourcer ikke matcher elevgruppens behov. Der er hermed ikke tale om, at udadreagerende adfærd er et problem hos den enkelte elev, som "skal fikses", men i stedet skal rammerne for undervisningen ændres.

struktur vurderes som bedre end en anden. Strukturen skal passe til konteksten og lærernes kendskab til de udfordringer og styrker, som elevgruppen har.

Redskaber til at skabe struktur og forudsigelighed kan inkludere handle- og målskemaer, stationsundervisning, korte tidsintervaller samt tydelige regler og visuelle skemaer.

Elevernes motivation og ressourcer er centrale på tværs af tilgange, idet flere tilgange tager udgangspunkt i elevernes styrker og interesser. Der er dog variationer med hensyn til, hvordan der tages højde herfor. Nogle tilgange fokuserer systematisk på at identificere og styrke elevers ressourcer, mens andre tilgange fokuserer på at tilpasse undervisningsmetoder for at øge elevernes motivation og skabe succesoplevelser.

Dertil kommer forskelle i elevinddragelse. Nogle tilgange er meget lærerstyrede med faste strukturer, mens andre tilgange inddrager eleverne aktivt i valg og refleksioner om deres læring. Fælles for alle tilgange er vigtigheden af meningsfulde udfordringer og brugen af redskaber som afdæknings-, handle- og målskemaer, medbestemmelse og refleksionsøvelser for at understøtte elevers motivation og forudsætninger.

Differentiering i undervisningen og undervisningsmiljøet handler om at skabe fleksible læringsmiljøer, der tager højde for elevernes forskellige forudsætninger og behov. Der kan både differentieres i forhold til varierende undervisnings- og læringsmetoder samt elevsammensætninger. Lovende redskaber inkluderer stationsundervisning, cooperative learning-grupper og medbestemmelse i opgaveløsning.

Der er ikke tale om revolutionerende eller nye tilgange, og mange skoler arbejder allerede med de fremhævede metoder eller redskaber. Der kan imidlertid være perspektiver og nuancer, som kan være hensigtsmæssige at arbejde mere systematisk med i en periode for at forebygge udadreagerende adfærd.

Forudsætninger for en klassebaseret mellemform som forebygger udadreagerende adfærd

Kulturændring understøttet af ledelsen: Undersøgelsen bygger på et kontekstuel børnesyn. Dette perspektiv indebærer, at det i højere grad er *omgivelser, krav og læringsmiljø*, der skal justeres, end det er den pågældende elev, som skal "behandles" og tilpasse sig. Det kan kræve en kulturændring på skolen, hvor ledelsen spiller en central rolle i forhold til at understøtte et fælles børnesyn på tværs af skolen.

Kompetenceudvikling og sparring: Undervisere oplever, at de mangler kompetencer til at håndtere udadreagerende adfærd, hvilket understreger behovet for kompetenceudvikling og sparring. En pædagogisk tilgang bør både støtte eleverne og klæde underviserne på til at skabe et inkluderende læringsmiljø. Det er vigtigt, at undervisere får mulighed for at diskutere og få sparring på konkrete situationer, især ved voldsom adfærd. Tværfaglig sparring samt ledelsens støtte kan være afgørende i sådanne situationer.

To voksne i undervisningen. Flere skoler i praksiskortlægningen anvender en form for organisering, hvor der er to voksne i undervisningen til at forebygge udadreagerende adfærd. Det kan fx være *Co-teaching*, som involverer to undervisere, hvor den ene har specialpædagogisk viden, hvilket giver mulighed for at yde bedre støtte til elever, der har behov for det. En anden form er et *tværfagligt samarbejde mellem lærere og pædagoger*, hvilket tilfører forskellige ressourcer til klasselokalet. En tredje form er to lærere i undervisningen, som understøtter hinanden i den fag-faglige undervisning. To voksne i undervisningen sikrer samlet set "ekstra hænder og hoveder" i undervisningen, hvis der er udfordringer, ligesom de kan bruges til undervisning af mindre hold eller på stationer.

Samlet set viser undersøgelsen, at en kombination af struktureret undervisning, differentierede læringsmiljøer, ressourcefokus og ledelsesstøtte er afgørende faktorer for at skabe et læringsmiljø, hvor udadreagerende adfærd forebygges i det omfang, det er muligt. Det vil sige et læringsmiljø, hvor elever trives og udvikler sig uanset støttebehov.

Forudsætningerne for succes afhænger dog af, at skolen prioriterer kompetenceudvikling, samarbejde og de nødvendige ressourcer til at understøtte denne tilgang. Derudover afhænger valg af tilgang i høj grad af den konkrete kontekst og de enkelte elevers behov, idet årsagerne bag udadreagerende adfærd kan skyldes mange forskellige forhold og faktorer.

> **Afrapportering**

1 Indledning

Et stigende antal elever har brug for ekstra støtte i skolen (Andreasen et al., 2022). Kommunerne tilbyder typisk denne støtte gennem specialundervisning eller forskellige former for støtte i almenskolen (se fx (Lindeberg et al., 2022a; Lindeberg et al., 2022b, Tegtmejer, et al., 2022; Rambøll, 2020; Tegtmejer et al., 2022). En væsentlig udfordring er elever, som er i risiko for at udvise udadreagerende adfærd. Det kan være svært at finde de rette pædagogiske tilgange til at sikre en god undervisning i klasser præget af udadreagerende adfærd. Grunden til dette er, at der ofte ligger mange forskellige årsager bag elevers adfærd, hvilket betyder, at én pædagogisk tilgang sjældent er tilstrækkelig til at afhjælpe eleverne handlemønstre. I stedet er der sandsynligvis brug for flere forskellige pædagogiske tilgange afhængigt af, hvad der udløser adfærden.

Der er imidlertid et stort behov for mere viden om, hvilke pædagogiske tilgange, der kan forebygge udadreagerende adfærd i klassen med henblik på at støtte både eleverne og klassefællesskabet. Studier viser, at særligt elevers udadreagerende adfærd skaber et belastende og utrygt arbejdsmiljø for underviserne. En undersøgelse fra 2018 viser eksempelvis, at hver femte lærer har oplevet vold, mens hver fjerde har været udsat for trusler (Aust et al., 2018). Utrygheden opstår ikke kun på grund af selve den udadreagerende adfærd, men også fordi underviserne er bevidste om, at det kan ske igen. Samtidig påvirkes klassekammeraterne, og dette kan føre til social eksklusion af den elev, som er i risiko for at udvise udadreagerende adfærd. Alt i alt skaber det ofte meget vanskelige situationer for både den enkelte elev, underviser og klassekammerater, når udadreagerende adfærd opstår (Aust et al., 2018; Tegtmejer et al., 2022, 2024)

1.1 Baggrund og formål

Formålet med denne undersøgelse er at skabe et vidensgrundlag for, hvilke pædagogiske tilgange som kan understøtte undervisningen i klasser præget af udadreagerende adfærd og som samtidig rummes inden for rammerne af mellemformer.

Kortlægningen har til hensigt at afdække lovende pædagogiske metoder og konkrete redskaber i forskningslitteraturen samt undersøge, hvordan danske skoler helt konkret arbejder for at forebygge udadreagerende adfærd. Undersøgelsen er første del i et udviklingsarbejde, hvor Styrelsen for Undervisning og Kvalitet udvikler en tilgang til klasser præget af udadreagerende adfærd.

Rapporten tager udgangspunkt i følgende to undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilke pædagogiske tilgange er relevante at anvende i klasser præget af udadreagerende adfærd, og hvilken metoder og viden ligger bag disse?
2. Hvordan anvender skoler de udvalgte pædagogiske tilgange i klasser præget af udadreagerende adfærd?

Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsen ikke har til hensigt at pege på én tilgang som særligt lovende i arbejdet med udadreagerende adfærd. Det vil ofte være forskellige metoder og redskaber fra tilgangene, som er relevante at bruge, idet udadreagerende adfærd er et 'symptom' og ikke en årsag. Hvilken tilgang, der er mest relevant, afhænger derfor af den konkrete situation, herunder hvilke forhold der ligger til grund for den udadreagerende adfærd.

1.2 Centrale afgrænsninger

I undersøgelsen tager vi et kontekstuel syn på udadreagerende adfærd. Det vil sige, at vi betragter et mismatch mellem rammer og ressourcer i klassen samt elevgruppens støttebehov som den egentlige grund til, at nogle elever ender med at udvise udadreagerende adfærd.

Udadreagerende adfærd er med andre ord ikke et individuelt problem, hvor den enkelte elev er "udfordringen", og hvor løsningen som konsekvens heraf er, at den enkelte elev skal "tilpasse sig" (Tegtmejer et al., 2024). Dette børnesyn indebærer, at de undersøgte tilgange i højere grad handler om at justere *omgivelser, krav og læringsmiljøer*, end om at ændre den enkelte elev. Der kan dog være tale om et både-og-forhold med henblik på at rette fokus mod læringsmiljøets beskaffenhed og elevers individuelle forudsætninger. Man vil således ofte iværksætte løsninger, som både adresserer udfordringer og forudsætninger hos den enkelte elev og i læringsmiljøet generelt.

Undersøgelsen afgrænses desuden til pædagogiske metoder, der kan rummes inden for mellemformer. Det vil sige undervisning, hvor elever med særlige behov modtager undervisning i almenskolen, men hvor der tages særligt hensyn til deres behov.

Vi skelner mellem to typer af mellemformer. Den ene type er den holdbaserede mellemform, hvor elever med særlige behov modtager undervisning i en kombination af

almenundervisning i klassen og på særlige hold. På de særlige hold samles elever i forhold til deres støttebehov og får fællesundervisning i nogle timer om ugen. Det kan også være, at eleverne modtager dele af deres undervisning i specialklassen på linje med de elever, der er indskrevet i specialklassen. Den anden type er den klasse-baserede mellemform. Her foregår al undervisning med klassekammeraterne, men undervisningsmiljøet tilpasses både strukturelt og indholdsmæssigt, så undervisningen tilgodeser elevernes individuelle behov. Typisk tilføres her timer til to voksne i klassen, og der kan her også foregå holddeling. Holdene kendetegnes her ved primært at opdele eleverne i klassen eller på årgangen (Tegtmejer et al., 2022).

Vi ekskluderer desuden individfokuserede og "behandlende" metoder og tilgange, som kræver, at underviserne har en helt særlig uddannelse (fx psykolog eller anden fagperson i PPR-teamet), mens vi inkluderer specialpædagogiske metoder og tilgange, så længe de også er afprøvet på hold (og ikke kun som 1:1-undervisning). Endvidere ekskluderes kriminalpræventive metoder og tilgange som fx metoder specifikt rettet mod reducere af vold, da der her er tale om et helt andet konflikt-niveau.

Begrebsmæssigt forsøger vi at forholde os til tre niveauer. Overordnet har vi forskellige tilgange, som er paraplyen, der beskriver den samlede indsats. Den enkelte tilgang kan bestå af forskellige metoder. Det vil sige de konkrete undervisningsmetoder eller de pædagogiske principper, der ligger til grund for, hvordan underviserne agerer i klassen. De enkelte metoder består af forskellige konkrete redskaber, som kommer i spil i undervisningen, det kan fx være strukturkort, at skrive dagens program på tavlen eller opbygning af forskellige læringsstationer i co-teaching.

Begreber på tre niveauer

I rapporten skelner vi mellem begreber på tre niveauer:

Tilgange beskriver den overordnede og samlede indsats (eksempelvis KRAP, Nest eller PERSPEKT)

Metoder er de pædagogiske principper, som en tilgang kan bestå af (eksempelvis differentiering, struktur eller medbestemmelse)

Redskaber er de konkrete tiltag, som benyttes i den pågældende tilgang (eksempelvis strukturkort, visuelle skemaer eller refleksionsmøder).

1.3 Valg af fem pædagogiske metoder som styrende for undersøgelsen

Både praksis- og litteraturkortlægningen har taget afsæt i fem pædagogiske tilgange, som eksperter på området har udpeget som særligt lovende i arbejdet med udadreagerende adfærd. Der findes en lang række tilgange, som kan være relevante (Lund & Winslade, 2024), og vi havde behov for at sikre en effektiv undersøgelse, da den skulle gennemføres i oktober-december 2024. Det krævede en afgrænsning af analysgrundlaget, og vi foretog indledende interview med 12 eksperter på området for at identificere særligt lovende tilgange, der kunne danne afsæt for den videre praksis- og litteraturkortlægning. Eksperterne inkluderede 7 forskere og 5 psykologer/pædagogiske konsulenter, som har givet indblik i de konkrete pædagogiske metoder til at håndtere udadreagerende adfærd samt mere overordnede perspektiver på problemstillingen.

Fem styrende tilgange

- LP-modellen
- Low Arousal
- Struktureret pædagogik (eksempevis NEST)
- Ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik (eksempevis KRAP)
- Universal Design for Learning (UDL)

En central pointe på tværs af ekspertsamtalerne er, at der ikke findes én generel pædagogisk tilgang eller metode eller et sæt af redskaber, som kan imødekomme alle elevers behov og løse udfordringerne med udadreagerende adfærd i skolen.

Det er en kompleks problemstilling, som kræver, at man som skole og underviser forholder sig nysgerrigt og undersøgende over for den enkeltes elevs adfærd, og hvad adfærden er udtryk for.

Det fordrer et dobbeltblik på *eleverne* og på *læringsmiljøet* for at blive klogere på, hvordan man kan støtte eleverne bedst muligt i den konkrete situation.

Selvom der ikke kan udpeges én specifik metode, fremhæver flere af eksperterne nogle af de samme tilgange, som er særligt udbredte og muligvis lovende i forhold til udadreagerende adfærd. Det er henholdsvis LP-modellen, Low Arousal, Struktureret pædagogik (i denne rapport eksemplificeret ved NEST), Ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik (i denne rapport eksemplificeret ved KRAP) og Universal Design for Learning (UDL). Tilgangene er ikke eksplicit udviklet til at håndtere udadreagerende adfærd – på nær Low Arousal – men ifølge eksperterne kan de alle bidrage til at reducere eleveres stressniveau og dermed forebygge konflikter og

udadreagerende adfærd. I kapitel 3 beskrives det nærmere, hvordan de forskellige tilgange kan bidrage til at forbygge udadreagerende adfærd.

De fem tilgange har derfor dannet udgangspunkt for både litteraturkortlægningen og praksiskortlægningen. I litteraturkortlægningen fandt vi *ingen* studier, som relaterede sig direkte til de fem udvalgte tilgange. Vi har i stedet identificeret tre konkrete tilgange som trækker på forskellige metoder i de fem tilgange, som eksperterne pegede på (se evt. afsnit 1.4 og kapitel 5 for en uddybning).

1.4 Analysestrategi, datagrundlag og analysemetoder

Undersøgelsen kombinerer ekspertsamtaler, en litteraturkortlægning og en praksiskortlægning med interview af i alt 15 skoleledere og undervisere, som beskæftiger sig med én eller flere af de fem tilgange. Litteraturkortlægningen giver et indblik i, hvilke tilgange der er lovende, mens interviewene giver viden om, hvordan de fem tilgange kan implementeres i en dansk sammenhæng, samt hvorfor og hvordan danske undervisere og eksperter vurderer dem som lovende. Dette kan være relevant for udviklingen af et eksperiment, der skal give praksis mening i en dansk kontekst. Boks 1.2 giver et overblik over de forskellige datakilder, som også uddybes yderligere i kapitel 5.

Litteraturkortlægningen skulle oprindeligt have været undersøgelsens primære datakilde, da formålet var at identificere lovende tilgange med en vis evidens, hvis praksisimplementering i den danske almenskole skulle undersøges i praksiskortlægningen. Der var imidlertid meget få studier, som kunne leve op til undersøgelsens in- og eksklusionskriterier, herunder særligt kravene om nyere litteratur, det kontekstuelle børnesyn (ikke individfokus), klasse-/holdbaseret (mellemløst) samt et fokus på, at evalueringen byggede på elevmål.

Litteraturkortlægningen har derfor anlagt en bredere søgestrategi og identificeret tilgange, som ikke umiddelbart er en direkte del af de fem tilgange, som oprindeligt var en del af undersøgelsen. Sammenhængen mellem litteraturkortlægning og praksiskortlægning er mindre tydelig end oprindeligt tiltænkt. Der er imidlertid metoder og redskaber, som går på tværs af tilgangene i praksis- og litteraturkortlægningen, og disse diskuteres i kapitel 4.

- **11 eksperteramtaler** med forskere, psykologer, pædagogiske konsulenter. Fokus for samtalerne var at identificere særligt lovende tilgange og pædagogiske metoder, som kunne danne baggrund for den efterfølgende praksis- og litteraturkortlægning. Eksperterne har givet deres syn på de mest udbredte tilgange og lovende pædagogiske metoder til klasser præget af udadreagerende adfærd i en dansk kontekst. Derudover har nogle eksperter været behjælpelige med at udpege konkrete skoler/kommuner, som arbejder med de udvalgte metoder. Samtalerne resulterede i udpegning af fem relevante tilgange, som danner baggrund for undersøgelsen.
- **Interview med skoleledere og undervisere på 6 skoler** giver viden om, hvordan de fem tilgange, som blev identificeret i ekspertinterviewene, implementeres i en praksis, herunder muligheder og udfordringer i arbejdet med tilgangene¹. Dermed gives et indblik i, hvad man i dansk sammenhæng skal være opmærksom på i udviklingen af en indsats eller tilgang. Vi har gennemført interview med 9 undervisere og 6 skoleledere.
- **Litteraturkortlægningen** giver viden om eksisterende relevante tilgange, som trækker på principper og metoder fra de fem udvalgte tilgange. Litteraturkortlægningen fokuserer på nyere litteratur (2014-2024) fra Norden og Europa. Litteraturkortlægningen søgte oprindeligt at identificere tilgange, som lå inden for de fem tilgange, som eksperterne pegede på (jf. ovenfor). Da få studier levede op til undersøgelsens inklusionskriterier (se afsnit 5.3.1), anvendte vi i stedet en bredere snowball-søgning. I alt er omkring 3.500 referencer gennemgået på titel-/abstract-niveau, og ca. 150 referencer er læst igennem i fuldtekst.

1.5 Læsevejledning



Rapporten er i det efterfølgende struktureret i 4 kapitler.

Kapitel 2 besvarer undersøgelsesspørgsmål 1 og præsenterer resultater fra litteraturkortlægningen. Konkret gennemgår kapitlet tre tilgange, der i litteraturen har vist sig lovende i arbejdet med klasser med risiko for at udvise udadreagerende adfærd.

¹ Der indgår 2 skoler, som anvender KRAP, da vi på én af skolerne alene fik et interview med en skoleleder.

Kapitel 3 besvarer undersøgelsesspørgsmål 2 og giver indblik i, hvordan de fem identificerede tilgange i ekspertinterviewene bliver anvendt på udvalgte skoler. Fokus er på, hvorfor de pædagogiske tilgange anses som lovende i arbejdet med udadreagerende adfærd, og hvilke forudsætninger der er vigtige for arbejdet med disse tilgange. Desuden præsenteres mulige metoder og redskaber inden for de forskellige tilgange.

Kapitel 4 indeholder en tværgående diskussion af virksomme og lovende metoder baseret på analyserne i både praksis- og litteraturkortlægningen. Derudover fremhæves, hvilke forudsætninger der er brug for i arbejdet med elevgruppen, for at mere konkrete metoder er meningsfulde at anvende. Kapitlet har således ikke fokus på bestemte tilgange men diskuterer metoder og redskaber på tværs af de udvalgte tilgange.

Kapitel 5 præsenterer og redegør for undersøgelsens metoder og datagrundlag. Dette kapitel efterfølges af rapportens litteraturliste samt bilag.

2 Litteraturkortlægning

Litteraturkortlægningen har til formål at undersøge evidensgrundlaget bag de udvalgte pædagogiske tilgange, som synes særligt lovende for eleverne i klasser præget af udadreagerende adfærd. Kapitlet besvarer undersøgelsens første undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke pædagogiske tilgange er relevante at anvende i klasser præget af udadreagerende adfærd, og hvilke metoder og viden ligger bag disse?

I alt har kortlægningen identificeret seks publikationer, som lever op til undersøgelsens in- og eksklusionskriterier. De seks publikationer undersøger tre tilgange², som alle har det til fælles, at de bygger på et kontekstuel børnesyn, hvor der arbejdes med udadreagerende adfærd gennem klasse miljøet som helhed. De tre afdækkede tilgange er 1) De utrolige år: klasserumsledelse, 2) Succes for All og 3) PERSPEKT 2.0. Tilgangene bygger ikke direkte på de fem tilgange, som er undersøgelsens afsæt (jf. afsnit 1.3), men de anvender sammenlignelige metoder og redskaber. Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af Boks 2.1. De tre tilgange beskrives kort i Tabel 2.1.

Boks 2.1 Litteraturkortlægningens hovedresultater

Litteraturkortlægningen bygger på seks studier og har identificeret tre tilgange. Kun i tilgangen 'De utrolige år: klasserumsledelse' finder forfatterne målbare positive effekter for eleverne, mens forfatterne bag evalueringen af PERSPEKT 2.0 finder meget positive tendenser i den kvalitative evaluering. Der er imidlertid lovende elementer inden for alle tre tilgange:

- De utrolige år: klasserumsledelse kan have en vis betydning for alle elever, men kan ikke stå alene i arbejdet med elever med stærk udadreagerende adfærd. Det kræver supplerende tilgange
- Makkerlæring i mindre grupper i Succes for all: anses som et lovende element ift. at få inddraget elever med risiko for udadreagerende adfærd i klasse miljøet
- Den brede og aktive elevinddragelse i PERSPEKT 2.0 opleves som gavnlige både for elever og lærere. Det kan fx ske ved at etablere fælles refleksionsøvelser og rollespil.

² I dette kapitel bruger vi termen om de tre afdækkede tilgange, da der i højere grad er tale om sammenhængende programmer, end det er tilfældet for de fem overordnede pædagogiske tilgange, som er præsenteret i rapportens afsnit 1.2.

I det følgende beskriver afsnittene 2.1-2.3 hver af de tre tilgange, mens afsnit 2.4 giver et indblik i henholdsvis in- og eksklusion af studier og dermed baggrunden for, at vi inkluderer seks studier og tre tilgange i analysen³. Afsnit 2.5 opsummerer kapitlets konklusioner.

Tabel 2.1 indeholder indledningsvist en oversigt over indholdet i de tre tilgange og centrale metoder og redskaber indenfor hver tilgang.

Tabel 2.1 **Oversigt over inkluderede tilganges metoder og redskaber**

Tilgang	Land	Metoder og redskaber	Overlap med tilgange
De utrolige år: klasserumsledelse	Norge	Positiv feedback Differentieret opmærksomhed De-eskaleringsteknikker Empati, følelsesregulering og problemløsning Samarbejde med kollegaer og forældreinvolvering	Low Arousal Ressourcefokuseret/anerkende pædagogik
Succes for all	Holland	Scriptede lektioner Makkerlæring i mindre grupper (eller gruppearbejde) Proaktive elementer i undervisning, såsom gestikker, energizers m.m.	Struktureret pædagogik
PERSPEKT 2.0	Danmark	Læringsindhold: Assertiv kommunikation, Konsekvenser ved handlinger, Forskellen mellem fakta/meninger/antagelser, Digital kommunikation, Forskellighed. Undervisningsformer: Plenumundervisning, Gruppe-drøftelser, To-og-to opgaveløsning, Rollespil	Ressourcefokuseret/anerkende pædagogik Struktureret pædagogik

Anm.: VIVEs analyse på baggrund af litteraturen.

2.1 De utrolige år: klasserumsledelse

De utrolige år: klasserumsledelse (på engelsk The incredible Years – Teacher Classroom Management, IY-TCM) er oprindeligt et amerikansk program, som er afprøvet i en norsk almentekst kontekst (Aasheim et al., 2019; Kirkhaug et al., 2016). Tilgangen er en del af en 'pakke': *De utrolige år*, som består af forskellige konkrete tilgange for henholdsvis forældre, børn og lærere. Hele programmet er tidligere fremhævet som

³ Når vi alene finder tre lovende tilgange, kan det skyldes undersøgelsens in- og eksklusionskriterier, som har afgrænset feltet af relevant litteratur markant. Det betyder ikke, at der ikke findes andre tilgange, som kan være lovende. Derfor præsenterer vi i Tabel 5.3 i rapportens metode- og datakapitel, hvilke andre tilgange vi har afdækket i søgnings- og screeningsarbejdet, men som er sorteret fra i indeværende kortlægning.

en af de bedst dokumenterede og succesfulde tilgange for børn med adfærdsmæssige udfordringer (Mørch et al., 2004).

De utrolige år: klasserumsledelse har til hensigt at styrke læreres klasseledelseskompetencer og herigennem forebygge problematisk adfærd blandt eleverne (herunder udadreagerende adfærd) samt at forbedre skole-hjem-samarbejdet. Det gøres bl.a. ved at styrke lærernes kompetencer i generel klasserumsledelse samt forskellige undervisningsstrategier.

Selve lærernes kompetenceudviklingsforløb består af seks heldagsworkshops over en periode på 6-8 måneder, hvor lærerne undervises af certificerede IY®-TCM-undervisere (Kirkhaug et al., 2016). Indholdet i undervisningsmaterialet er bag en betalingsmur, så vi har ikke mulighed for at give detaljerede eksempler på indholdet, men følgende overordnede temaer gennemgås (Aasheim et al., 2019; Fossum & Mørch, 2005):

- Opbygning af positive relationer med eleverne og den proaktive underviser
- Lærers opmærksomhed, coaching, opmuntring og ros
- Motivation af elever gennem incitamenter
- Reducering af upassende adfærd ved at omdirigere
- Reducering af upassende adfærd – at følge op med konsekvenser
- Emotionel regulering, sociale færdigheder og problemløsning.

Et centralt element er, at lærerne får redskaber til, hvordan de kan opbygge gode relationer til eleverne og deres forældre. Et andet centralt tema er, hvordan lærerne får elevernes opmærksomhed, og hvordan denne opmærksomhed kan bruges til at regulere elevernes handlemønstre og skabe ro i overgangssituationer. Et tredje tema er motivation, hvor lærerne undervises i at give ros og anvende forskellige belønningssystemer. Lærernes muligheder for at sætte grænser for uhensigtsmæssige handlemønstre og konflikthåndtering bliver også introduceret, men først efter at en mere ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik er implementeret.

Samlet set synes de enkelte temaer i undervisningen at trække på de samme principper, som fx Low arousal, LP-modellen, samt ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik. Eksempelvis er et af tematikkerne i undervisningen de eskaleringsteknikker, som er et eksplicit element fra Low arousal-tilgangen. Der synes dog også at være dele af et mere individ-orienteret børnesyn med bl.a. belønningssystemer for positiv adfærd og time-out (Fossum & Mørch, 2005).

I materialet indgår også en definition af, hvad det vil sige at være udadreagerende. Denne definition kan muligvis være til inspiration i forhold til rekruttering og efter-

følgende udvælgelse af de elever, som er i risiko for at udvise udadreagerende adfærd (jf. nedenstående boks).

Boks 2.2 Konkrete tegn på udadreagerende adfærd

- Aktivt udfordrer eller nægter at efterkomme de voksnes anmodninger
- Bliver let irriteret, vred eller aggressiv
- Råber
- Virker hævngherrig eller giver andre skylden for egne fejl.

Kilde: Mørch et al. (2004)

2.1.1 Lovende elementer i De utrolige år: klasserumsledelse

De utrolige år: klasserumsledelse er evalueret i flere lande, men flere af disse studier indfrier ikke litteraturstudiets in- og eksklusionskriterier i forhold til landekontekst og alderstrin. Mange undersøgelser af de utrolige år foregår således i USA eller England, og flere evalueringer retter sig mod børn i dagtilbud (Allen et al., 2020; Ford et al., 2012, 2018, 2019; Fossum et al., 2017; Major et al., 2024; Murray & Rosanbalm, 2017; Reinke et al., 2021).

I et større review af tilgange, der primært består af forskellige former for klasserumsledelse (Korpershoek et al., 2016), fremhæves klasserumsledelse at have positive effekter på forskellige elevudfaldsmål. Det fremhæves også, at de største effekter findes blandt de tilgange, som samtidig også indeholder metoder til at understøtte elevernes socio-emotionelle læring – som fx i de utrolige år: klasserumsledelse. Denne konklusion bygger dog i høj grad på studier, som ligger uden for vores in-og eksklusionskriterier, og vi har derfor ikke beskrevet de enkelte studier.

I de studier af De utrolige år: klasserumsledelse, som ligger inden for vores søgekriterier, er tilgangen evalueret i Norge. I et studie blev klasserumsledelsen implementeret i hele klassen, og her fandt forfatterne små og lovende effekter for den brede elevgruppe (Aasheim et al., 2019).

For elevgrupper med de sværeste udfordringer (problemskabende adfærd) finder Kirkhaug et al. (2016) omvendt ingen effekter af denne særlige tilgang til klasserumsledelse. Forfatterne konkluderer, at De utrolige år: klasserumsledelse ikke kan stå alene i arbejdet med elever med svær udadreagerende adfærd. Der er behov for supplerende tilgange, som i højere grad er tilpasset denne elevgruppes konkrete

situation og behov (Kirkhaug et al., 2016). Undersøgelsen inkluderer alene elever med svær udadreagerende adfærd og analyser er derfor gennemført på en stærkt afgrænset målgruppe og tilsvarende mindre stikprøve (83 elever). De manglende effekter for målgruppen kan derfor også skyldes manglende statistisk styrke i analyserne⁴ og ikke nødvendigvis, at tilgangen ikke virker for målgruppen.

2.2 Succes for All (SfA)

Success for All (SfA) er en evidensbaseret tilgang, der bl.a. omfatter et læse-program med niveaudelt undervisning på tværs af klassetrin og samarbejdsbaseret læring, individuel vejledning, kontinuerlig faglig udvikling for lærere, et ledelsesprogram samt et initiativ for øget forældreinvolvering (van Kuijk et al., 2021). I den hollandske evaluering bliver lærerne introduceret til Succes for All inden starten af skoleåret, og programudviklere følger op på skolerne undervejs.

Succes for All kan anvendes på 0.-8. klassetrin, men i Holland er de evalueret i 2.-3. klasse. Undervisning gives i daglige lektioner af 90 minutter og følger en fast dagsorden (Veldman et al., 2020; What Works Clearinghouse, 2017). Tilgangen implementeres i hele klassen eller på hele skolen, men den tillader, at skolen supplerer med mere målrettet undervisning (fx individuel tutoring) til de elever, som har brug for ekstra støtte. Elever, der har brug for ekstra støtte, modtager således individuel vejledning frem for at blive placeret i specialklasser (Borman & Hewes, 2002). Oprindeligt er tilgangen udviklet i USA til skoler med en høj andel af udsatte elever. I stedet for at anvende specialundervisning eller andre former for efterfølgende indgriben er målet at identificere og afhjælpe læringsproblemer så tidligt som muligt, inden de udvikler sig til alvorlige udfordringer (Borman & Hewes, 2002). Det inkluderede studie er fra Holland og undersøger, om Succes for All har en indvirkning på elevers pro- og antisociale adfærd (Veldman et al., 2020).

2.2.1 Programelementer i Succes for All

I den hollandske afprøvning af tilgangen er visse komponenter af det originale amerikanske Succes for All -program udeladt. En forskel er, at man i den hollandske version ikke laver niveaudelt læseundervisning på tværs af årgange. I stedet lader man eleverne forblive i deres stamklasser. Et andet og centralt element, som ikke er indeholdt i den hollandske version, er programelementet Getting along Together (GAT). Det er lektioner, der gives i første del af Succes for All og har til formål at udvikle elevernes sociale og emotionelle kompetencer (Veldman et al., 2020). I den

⁴ Det vil sige, at der ikke indgår nok elever i analysen til, at de kan måle en effekt med tilstrækkelig statistisk sikkerhed.

amerikanske version ligger der tilgængelige oversigter over, hvilke redskaber GAT indeholder, både overordnet og fordelt på klassetrin (Succes for All foundation, 2025). I GAT-programmet for klassetrin 0-5 er der fx en øvelse kaldet 'Cool Kid', som arbejder konkret med positiv deltagelse i klassefællesskabet.

"Cool Kid"

I 'Cool Kid'-øvelsen bliver en elev fremhævet af læreren og resten af elevgruppen og modtager positiv feedback i forhold til, hvordan eleven bidrager positivt til klassefællesskabet. Det går på runde, hvem der bliver fremhævet, således at alle elever bliver rost.

Øvelsen kræver ingen særlig forberedelse, da læreren i starten af dagen eller ugen blot skal udnævne den elev, der skal være opmærksomhed på. Når dagen eller ugen er omme, kan læreren afslutte "Cool Kid"-øvelsen ved at give den pågældende elev lidt ekstra positiv feedback samt komplimenter, og evt. tildes eleven et "cool-kid"-diplom, som eleven kan bruge til at vise frem.

Kilde: Øvelse fra materialet *"Getting Along Together 2nd Edition Teacher's Guide"*, Succes for All Foundation, 2025.

Succes for All indeholder hovedsageligt metoder og redskaber fra Struktureret pædagogik. Selve Succes for All-undervisningen følger en konkret plan og struktur i alle undervisningstimer. Planen er meget konkret og giver bud på, *hvor meget tid* der skal bruges på enkelte delopgaver i løbet af undervisningen. Der følges også en meget stram struktur for at skabe forudsigelighed omkring, *hvordan* opgaver skal løses, fx at bestemte dele foregår i formatet makkerlæring i mindre grupper (gruppearbejde).

Tilgangen anvender gruppearbejde for at udvikle både faglige færdigheder og sociale kompetencer. I sin originale form indeholder Succes for All desuden et lærerteam, som skal øge forældres engagement i skolen, koordinere støtteforanstaltninger for familier samt håndtere specifikke udfordringer som fravær, syns-

problemer eller problemer i hjemmet (Borman & Hewes, 2002).

2.2.2 Lovende elementer i Success for All

Selvom vi alene inkluderer et enkelt studie i litteraturkortlægningen, findes der en række tidlige amerikanske studier af Succes for All (Slavin & Madden, 2012; What Works Clearinghouse, 2017), herunder konkrete amerikanske lodtrækningsforsøg (eksempelvis Borman et al., 2007; Quint et al., 2015). Disse lodtrækningsforsøg finder moderate effekter af tilgangen og særligt på skoler med en høj andel af socialt udsatte elever og i områder præget af fattigdom (Borman et al., 2007; Quint et al., 2015; Slavin & Madden, 2012).

Det inkluderede hollandske studie (Veldman et al., 2020) finder ingen overordnede effekter. Studiet bygger på seks skoler og en stikprøve på 660 elever i de første skoleår (se også Tabel 2.2). Dog finder forfatterne en effekt af Succes for All på antisocial

opførsel i deres subgruppeanalyse for udsatte elever i 2. klasse. Forfatterne påpeger, at undersøgelsen bygger på et relativt snævert datagrundlag, da studiet kun havde 9 deltagende skoler, som på skoleniveau blev fordelt til enten intervention eller kontrol. Der er derfor risiko for, at de manglende effekter skyldes, at studiet ikke har tilstrækkeligt med statistisk styrke og ikke nødvendigvis, at Succes for All ingen effekt har.

Forfatterne fremhæver makkerlæring i mindre grupper (gruppearbejde) som lovende. Lærere oplever her eleverne som mere motiverede og engagerede, og de er rolige i samværet med andre elever også uden for undervisningen (Veldman et al., 2020). På den officielle hjemmeside for Succes for All findes flere referencer til, hvordan makkerlæring i mindre gruppe (gruppearbejde) kan udfolde sig.⁵

2.3 PERSPEKT 2.0

PERSPEKT 2.0 er et dansk udviklet socio-emotionelt læringsprogram (SEL-program), som er blevet evalueret både i en effektmåling (Larsen & Simonsen, 2020; 2021) og en implementeringsevaluering (Jeppesen & Iversen, 2020). Formålet med *PERSPEKT 2.0* er at styrke elevernes trivsel og skabe stærke og inkluderende fællesskaber, hvor fokus er på udvikling af elevers sociale, emotionelle og personlige kompetencer.

PERSPEKT 2.0 deler primært metoder og redskaber med tilgange som ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik samt struktureret pædagogik. *PERSPEKT 2.0* følger en fast struktur og bygger på et manualbaseret undervisningsmateriale.

2.3.1 Materialet i PERSPEKT 2.0

Materialet er udarbejdet i tre alderssvarende moduler med hvert deres fokus og formål målrettet henholdsvis 0.-3. klasse, 4.-6. klasse og 7.-9. klasse. Hvert modul består af 15 eller 16 kapitler, hvor hvert kapitel indeholder undervisning om et emne eller en færdighed, som kan gennemføres i én undervisningstime. Et emne kan fx være "forskellighed," "at hjælpe andre", "kropssprog" eller "at forstå andres følelser".

⁵ [Cooperative Learning - Success for All Foundation](#)

Forskellighed – hvad tænker du på?

Et eksempel på en klasseøvelse inden for temaet "forskellighed" er: **Hvad tænker du på?** Øvelsen foregår i klassen, hvor der spørges til forskellige ord – fx legetøj. Eleverne kommer med forskellige bud. Herefter afprøves et nyt ord, fx farlige dyr.

Pointen er, at samme ord giver forskellige associationer hos børnene, og at øvelsen går ud på at pege på, at forskellige ord kan føre til forskellige tanker hos forskellige elever. Og at denne erkendelse bliver mere bevidst hos eleverne.

PERSPEKT 2.0. Modul 1, Kapitel 2 – Forskellighed II

Hvert kapitel er bygget op efter samme model. Der er en kort introduktion til underviserne, hvor fx de centrale fokuspunkter er fremhævet, samt hvilke materialer der skal være klar forud for undervisningen. Det kan fx være arbejdsark, som skal være udfyldt, eller ark der skal printes og uddeles. Herefter er øvelsen forklaret. Det kan være øvelser som rollespil, lege eller klassesamtaler. Forfatterne anbefaler, at underviserne tilpasser øvelserne til klassen, selvom materialet er meget konkret.

Hver øvelse afsluttes med en fælles refleksion over de væsentligste læringspunkter. Disse er anført i materialet.

Undervisningen kan varetages af en eller to af klassens faste lærere eller pædagoger eller en af skolens AKT-medarbejdere eller lignende. I materialet understreges det, at

det er mest hensigtsmæssigt, hvis det er den samme underviser, der gennemfører hele tilgangen på klassen. PERSPEKT 2.0. er udarbejdet af Dansk Center for Undervisningsmiljø, og alle undervisningsmaterialer kan frit hentes fra deres hjemmeside.

2.3.2 Lovende elementer i PERSPEKT 2.0

Larsen & Simonsen (2020; 2021) finder ingen statistisk sikre effekter af PERSPEKT 2.0 på hverken kort eller længere sigt. Forfatterne forklarer, at mulige årsager hertil kan være, at eleverne forud for forsøget allerede havde et forholdsvist højt niveau af social trivsel. Et andet forbehold kan være de potentielle spill-overs mellem kontrolgrupperne, idet alle skoler havde årgange i kontrolgrupperne (én årgang var gruppe, mens en anden årgang var kontrolgruppe). Vi kan derfor ikke udelukke, at lærerne lærer af hinanden på skolen.

Den omfattende kvalitative implementeringsevaluering bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt de 69 deltagende skoler samt interviews med elever og undervisere på 11 skoler og observationer (Jeppesen & Iversen, 2020). Denne evaluering viser, at både undervisere og elever har en positiv oplevelse af tilgangen.

Underviserne påpeger, at materialet er relevant, meningsfuldt, nemt at gå til, og det kan anvendes til at støtte trivsel i klassen. Eleverne oplever at få en bredere forståelse af sig selv og hinanden, og de kan bedre hjælpe hinanden i de konkrete situa-

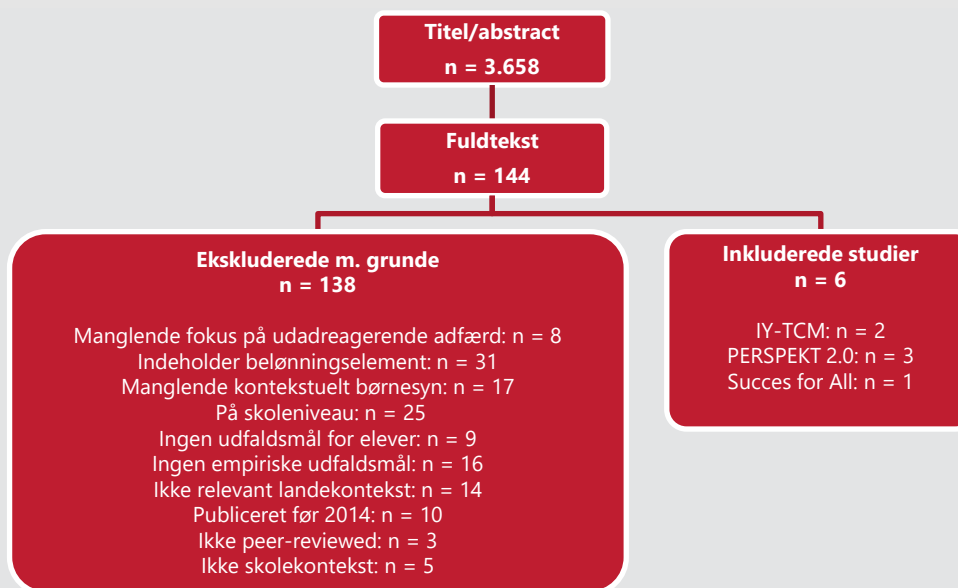
tioner, der kan opstå i klassen. Evalueringen påpeger dog også vigtigheden af at skabe et trygt læringsmiljø for eleverne i den pågældende klasse. Det kan fx ske ved at engagere lærere i arbejdet, som eleverne allerede har en relation til. I implementeringsevalueringen fremhæves, at især programelementerne, som fokuserer på en bred og aktiv inddragelse af elever, synes lovende.

2.4 Identifikation af de tre tilgange

Det er vigtigt at få et indblik i baggrunden for udvælgelsen af litteratur for at forstå litteraturkortlægningens vidensgrundlag. Vi har gennemgået omkring 3.600 referencer på titel-/abstract-niveau, og 144 referencer er læst igennem i fuldttekst. Ud af de 144 referencer blev 138 referencer ekskluderet, mens 6 referencer blev inkluderet. 8 fuldttekstreferencer blev ekskluderet, fordi de ikke indeholdt et fokus på at mindske udadreagerende adfærd. De resterende 130 referencer indeholdt et fokus på at forebygge udadreagerende adfærd, men blev ekskluderet, da de ikke levede op til et eller flere af kortlægningens øvrige in- og eksklusionskriterier (jf. afsnit 5.3). Figur 2.1 viser screeningsprocessen og giver et overblik over, hvilke grundlag fuldtekster er blevet ekskluderet på. Desuden viser Tabel 5.3 i rapportens metodekapitel eksempler på typer af ekskluderet litteratur.

Figur 2.1 Flowchart

Dette flowchart viser screeningsprocessen for rapportens litteraturkortlægning. Flowchartet giver et overblik over antallet (n) af gennemgåede referencer på de forskellige niveauer af screeningen, samt hvilke grunde referencerne er blevet ekskluderet på.



Vi har på baggrund af følgende in- og eksklusionskriterier sorteret væsentlig litteratur fra. For det første har årstalsbegrænsningen af litteratur fra 2014 og fremefter skåret en del litteratur fra, bl.a. evalueringer omkring LP-modellen (Andresen, 2010, 2011, 2013). For det næste har afgrænsningen af landekontekst frasorteret flere studier fra især engelske og amerikanske studier, heriblandt flere andre evalueringer af bl.a. De utrolige år: klasserumsledelse og SEL-programmer (se fx Allen et al., 2020; Baker-Henningham & Walker, 2018; Ford et al., 2019; Murray & Rosanbalm, 2017; Reinke et al., 2021; Schaeffer, 2024).

Kriteriet om, at studierne skulle indeholde empiri og inkludere udfaldsmål for elever, har reduceret en betydelig del af litteraturen i analysen. 16 studier indeholdt ikke empiri, men bestod af teoretisk modeludvikling (se fx Collie, 2020; Franco et al., 2023; Hovey et al., 2022; Johnson-Harris & Mundschenk, 2014; Pihl et al., 2018), mens 9 studier ikke indeholdt elevudfaldsmål (men havde primært fokus på lærernes oplevelser, se fx Aasheim et al., 2019; Major et al., 2024).

Vi fandt to andre store 'strømme' af litteratur, som beskæftiger sig med forebyggelse af udadreagerende adfærd i skolen. Det drejer sig for det første om tilgange, som bygger på organisatoriske ændringer for hele skolen (n = 25). Disse tager oftest udgangspunkt i rammeværket omkring School Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) og inkluderer studier fra Sverige, Norge og Finland samt Holland (Berg et al.,

2024; Borgen et al., 2021; Fohlin et al., 2025; Karlberg et al., 2024; Närhi et al., 2015; Nelen, et al., 2020a, 2020b; Nylén et al., 2021; Ogden & Sørli, 2014, 2024; Sørli et al., 2015, 2016; Sørli, 2021). For det andet er der tilgange, hvor belønningsmekanismer indgår som et centralt fokus (n= 31). Disse tager hovedsageligt afsæt i en The Good Behaviour Game (GBG), som er et tiltag, hvor klassen deles op i hold, som så dyst internt om point, der opnås ved at udvise god adfærd. En del af disse studier er dog baseret på en amerikansk eller engelsk kontekst (se fx Coombes et al., 2016; Dmitrovich et al., 2016; Humphrey et al., 2018, 2021, 2022; Lynch & Keenan, 2018; O’Keeffe et al., 2021; Pennington & McComas, 2017) – dog med enkelte studier fra Norden og Europa (Dijkman et al., 2015; Djamnezhad et al., 2023; Hübinette et al., 2024; Spilt et al., 2016; Streimann et al., 2020).

Kortlægningen har opsummerende afdækket en væsentlig mængde af studier, som beskæftiger sig med rapportens overordnede genstandsfelt om arbejdet med at forebygge udadreagerende adfærd i skolen. De opstillede in- og eksklusionskriterier har dog betydet, at kun en lille del af litteraturen har været relevant at inkludere til nærmere gennemgang og analyse.

2.5 Opsummering

Litteraturkortlægningen har afdækket tre tilgange, som alle bygger på et kontekstuel børnesyn og er relevante i forhold til at forebygge udadreagerende adfærd. Det betyder, at elever kan være udfordret af rammerne og derfor udvise ”problemadfærd” som fx udadreagerende adfærd. Tilgange indeholder også metoder og redskaber, der anses som gavnlige for hele klassen.

Ingen af de tre tilgange svarer én-til-én til undersøgelsens fem udvalgte tilgange. I stedet trækker de tre tilgange på væsentlige metoder og redskaber fra enten én eller flere af de udvalgte tilgange.

Der findes også variationer i tilgangene. Succes for All og PERSPEKT 2.0 fokuserer på undervisningen af elever, mens De utrolige år: klasserumsledelse er målrettet undervisere. Desuden er der forskel på, hvordan tilgangene måler problemskabende og udadreagerende adfærd. De utrolige år: klasserumsledelse anvender et lærer-rapporteret udfaldsmål, Succes for All et peer-rapporteret mål, mens eleverne selv rapporterer udfaldsmålet i PERSPEKT 2.0.

Kun ét studie, Aasheim et al. (2019), finder mindre positive effekter i den kvantitative evaluering, mens de resterende fem studier ikke finder overordnede effekter af de valgte tilgange. Dog finder den kvalitative implementeringsevaluering af PERSPEKT 2.0 at både lærere og elever er positive over for undervisningsmaterialet.

Tabel 2.2 giver et overblik over de seks studier og de tre relaterede tilgange.

Tabel 2.2 Overblik over inkluderede publikationers evalueringsdesign og resultater

Forfatter	Tilgang	Målgruppe	Design	Data	Test	Resultater
Kirkhaug 2016	De utrolige år: klasse-rumsledelse	Elevgruppe med sværest adfærdsproblemer	QES i første og tredje klasse	41 skoler 83 børn	Lærer rap-porteret	Ingen effekter
Aasheim 2019	De utrolige år: klasse-rumsledelse	Hele elev-gruppen	QES i første og tredje klasse	41 skoler 1.500 børn	Lærer rap-porteret	Resultater indikerer små effekter på udfald relateret til sociale kompetencer samt problemadfærd
Veldman 2020	Succes for All	Hele elev-gruppen	QES i første til tredje klasse	9 skoler 660 elever	Peer rap-porteret (delt op i pro- og antisocial opførsel)	Ingen overordnet effekt på hele klassen., men udsatte elever i 2. klasse har særlig gavn af tilgangen, idet deres antisociale adfærd reduceres
Larsen & Simonsen 2020	PERSPEKT 2.0	Hele elev-gruppen	RCT i fjerde og femte klasse	77 skoler 6242 elever	Elevrap-porteret	Ingen effekt
Larsen & Simonsen 2021	PERSPEKT 2.0	Hele elev-gruppen	RCT	77 skoler 6.113 elever	Elevrap-porteret	Ingen effekt
Jeppesen & Iversen 2020	PERSPEKT 2.0	Hele elev-gruppen	Interview og observation	11 caseskoler	10 fokus-gruppeinterviews med elever 11 observationer	Enkelte tegn på læring findes hos elever (refleksion + brug af værktøjer)

Kilde: VIVE.

3 Praksiserfaringer

Én ting er, hvor lovende tilgangene tyder på at være i forskningssammenhæng; en anden er, hvordan tilgangene virker i en dansk skolekontekst. I dette kapitel udfoldes praksiserfaringerne med de fem udvalgte tilgange, som eksperterne har udpeget som lovende i arbejdet med udadreagerende adfærd. Kapitlet besvarer således undersøgelsens andet undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan anvender skoler de udvalgte pædagogiske tilgange i klasser præget af udadreagerende adfærd?

De fem tilgange skal i dette kapitel læses som eksempler på, hvordan de udspilles i praksis. Det vil sige, hvilke metoder og redskaber der reelt set kommer i spil, når en skole fx beretter om, hvordan de har implementeret NEST i arbejdet med udadreagerende adfærd. Kapitlets hovedkonklusioner er beskrevet i Boks 3.1.

Boks 3.1 Hovedkonklusioner: praksiserfaringer med de fem tilgange

I **LP-modellen** opleves det systematisk tætte og tværgående samarbejde mellem ledelse/undervisere samt i de enkelte lærerteams som særligt lovende. Samarbejdet faciliteres i form af refleksionsmodeller samt faste månedlige møder.

Ved **Low arousal** fremhæves vigtigheden af et fælles sprog, tværfaglig sparring samt viden om konkrete handlemuligheder til håndtering af udadreagerende adfærd såsom kravtilpasning og affektregulering.

I **struktureret pædagogik (NEST)** vurderes det særlig gavnligt med en stram struktur med forudsigelighed, stationsundervisning, undervisning i kortere tidsintervaller, visuelle hjælpemidler samt to-lærer-ordning.

Skolerne vurderer, at særligt elevinddragelse opleves som virkningsfuldt i den **ressourcefokuserede og anerkendende pædagogik (KRAP)**. Helt konkret fremhæves især KRAP-skemaer udfyldt i samarbejde med elever samt aktivt at anvende elevers ressourcer som afsæt for undervisningen.

Ledere og underviser angiver, at det særligt er differentiering for alle og elevers medbestemmelse i planlægning og gennemførelse af undervisningen, som er virkningsfuldt i **UDL**. Det gør det muligt for flere elever at deltage på deres individuelle læringspræmisser.

Det er desuden vigtigt at påpege, at kapitlets analyser bygger på interview med 9 undervisere og 6 skoleledere og derfor ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre skoler eller kommuner.

Kapitlet er struktureret i fem afsnit (3.1-3.5), der beskriver de fem tilgange. Hvert afsnit indledes med en præsentation af tilgangens grundlæggende principper, hvorefter det afdækkes, hvilke praksiserfaringer skolerne har med den aktuelle tilgang samt deres vurderinger af lovende elementer i tilgangen og forudsætninger for implementering i praksis. Afsnit 3.6 samler op på de fem tilgange og opsummerer centrale elementer på tværs.

3.1 LP-modellen

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodel, som kan bruges til at afdække, hvilke faktorer der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. LP er en forkortelse for *Læringsmiljø og Pædagogisk analyse*. Modellen har fokus på, at undervisere undersøger og reflekterer over, hvordan samspillet mellem elever, undervisning og læringsmiljø påvirker den samlede læringsoplevelse, og hvordan de kan justere praksis for at forbedre elevers trivsel og udbytte af undervisningen. Det

bygger på et syn på elevers læring og sociale/personlige udvikling som noget, der påvirkes af ydre faktorer, såsom undervisernes didaktiske arbejde, skolens rammer, den faglige læring og de sociale relationer i klassen.

Modellen er inddelt i to overordnede faser: en analysefase samt en strategi- og handlefase. Derudover er der otte delfaser, henholdsvis formulering af problemstillinger, målformulering, indhentning af information og analyse og refleksion under analysefasen og udvikling af strategier og tiltag, gennemførelse af valgte strategier, evaluering og revidering under strategi- og handlefasen (Nordahl, 2021).

Grundlæggende principper i LP-modellen

Systemteoretisk tilgang

Fokus er på interaktionen mellem individ og omgivelser, hvilket indebærer at have et blik på miljøet omkring eleven frem for udelukkende på eleven.

Fælles analysemodel og tiltag

En analysemodel med fokus på læringsmiljøet og gennemførelse af strategier og tiltag. Fælles analyse i lærerteamet og systematisk opfølgning.

Konfliktforebyggelse

Der arbejdes forebyggende ved at identificere opretholdende faktorer og arbejde med læringsmiljøet.

I analysefasen foretager undervisere og pædagoger i et team en analyse af en udvalgt problemstilling på henholdsvis individ-, aktør- og kontekstniveau. Fokus er på, hvilke faktorer der er med til at opretholde konflikter, og hvordan man i den konkrete situation kan forebygge yderligere konflikter. Lærerteamet skal i den forbindelse have fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne og i tillæg hertil også se kritisk på egen praksis (Andersen & Sunesen, 2011).

Modellen beskriver ikke, hvad der skal gøres i de enkelte situationer, men modellen kan understøtte underviserne i at afprøve nye metoder i deres undervisning. De valgte strategier og tiltag skal efter afprøvningen evalueres og eventuelt revideres. Modellen skal anvendes systematisk over en længere periode (Nordahl, 2011) og skal hjælpe undervisere med at analysere adfærdsudfordringer ved at se på sammenhængen mellem eleven, undervisningen og læringsmiljøet. Udadreagerende adfærd er ikke et direkte omdrejningspunkt i modellen, men de interviewede eksperter peger på, at et fokus på de eksterne faktorer, der kan forstærke eller dæmpe problemadfærd, giver underviseren konkrete redskaber til at ændre rammerne og undervisningen, så eleven får bedre forudsætninger for at deltage positivt.

3.1.1 Praksiserfaringer med LP-modellen

På case-skolen arbejder de med en refleksionsmodel (en tilpasning af LP-modellen), hvor hele lærerteamet holder en times møde hver måned med deltagelse af afdelingslederen. Refleksionsmodellen sætter fokus på elevernes miljø, klasse og gruppen af elever, og i drøftelserne har lærerteamet fokus på, hvad de har mulighed for at gøre noget ved, og hvad de ikke har mulighed for at gøre noget ved. Der er et særligt fokus på børnesyn og på at forstå, *hvorfor* den udadreagerende adfærd opstår, og hvad der kan gøres for at afhjælpe den. Her knytter fokus på miljøet sig ikke kun til klassen og skolen, men også hjemmemiljøet, hvor inddragelse af forældre spiller en central rolle. AKT-vejlederen (Adfærd, Kontakt, Trivsel) fortæller, at:

... vi arbejder også rigtig meget med forældrene, fordi det jo ikke er nødvendigvis noget, der sker på vores matrikel, der gør, at de bliver udadreagerende. Det kan jo ligge andre steder, det kan komme af nogle andre ting også. (AKT-vejleder, Skole 3)

I forbindelse med teamets fælles refleksioner analyserer og planlægger de tiltag, som de efterfølgende arbejder systematisk med. En afdelingsleder er tovholder, og nogle gange deltager en socialrådgiver og AKT-vejleder. Det giver klasseteamet et fælles sprog og enighed om tiltag, hvilket skaber kontinuitet på tværs af klassens timer. Det tætte samarbejde kræver en del møder, og samarbejdet kan udfordre, men de har erfaret, at det er afgørende at hjælpe hinanden og have ledelsen tæt på.

Underviserne og skolelederen finder det vigtigt at være nysgerrige på årsagerne bag elevernes adfærd og også inddrage eleverne selv i disse drøftelser. De arbejder med at skabe variation i undervisningen for at tilgodese elevers forskellige behov og skabe deltagelsesmuligheder for alle elever. Hensigten er at udfordre deres egen forforståelse om, at der fx skal være ro i klassen, når undervisningen starter, at man skal række hånden op osv. Underviserne vurderer, at det kan skabe bedre deltagelsesmuligheder for nogle elever, at disse rammer ikke gælder.

Så det der med at få øje på ens egne forforståelser, og hvordan de kan spænde ben for, at man måske kan få øje på nogle andre muligheder i læringsmiljøet og i sin egen praksis. (Skoleleder, Skole 3)

Skolen arbejder desuden forebyggende ved at forsøge at skabe læringsmiljøer, der kan dække elevernes forskellige behov. De forskellige miljøer er ikke nødvendigvis møntet på specifikke elever, men er nogle rammer, som alle eleverne kan vælge af være en del af.

(...) vi vil gerne arbejde meget forebyggende, og netop med miljøerne i klasserne, på årgangene, på hele skolen, i forhold til at børn og unge har forskellige behov. Vi arbejder for eksempel med, at vi skaber nogle læringsmiljøer, hvor man kan sidde, ligge, være på forskellige måder, og det er helt almindeligt, at vi har sækkepuder og madrasser, hørebøffer, afskærmning, hvis man har brug for det, men hvor vi egentlig har flyttet vores tankegange fra, at det sådan var et bestemt barn, der havde brug for hørebøffer og afskærmning, til at vi forsøger at lære børnene selv at mærke efter, hvad har de egentlig brug for i en specifik situation, for at de kan være i en læringssituation og stadigvæk arbejde og lære noget. Så det er jo hele tiden miljøet, vi går ind og kigger på, i forhold til at skabe nogle gode rammer for børnene. (AKT-vejleder, Skole 3)

Skolens arbejde med at skabe forskellige læringsmiljøer vurderer underviserne og skolelederen ikke kun kan være til gavn for elever, der er i risiko for at blive udadreagerende. Det kan tværtimod gøre det nemmere for flere elever at deltage i undervisningen, idet en lavere grad af udadreagerende adfærd øger trygheden i klassen.

3.1.2 Lovende elementer i og forudsætninger for arbejdet med LP-modellen

Det ændrede børnesyn er ifølge interviewpersonerne helt centralt for skolens arbejde med LP-modellen med fokus på, at der altid er en forklaring på, at elever agerer, som de gør.

Der har været en kæmpe kulturændring i forhold til, hvordan man anskuede problemstillingerne. Altså fra at man flyttede problemet, til det var barnet, der var et problem til, at barnet var i problemer, og at de skulle ansues ud fra miljøet. (AKT-vejleder, Skole 3)

Skolens arbejde med at skabe forskellige læringsmiljøer vurderer de ikke kun er til gavn for elever, der er i risiko for udadreagerende adfærd. Det kan også gøre det

nemmere for flere elever at deltage i undervisningen, idet en lavere grad af udadreagerende adfærd øger trygheden i klassen.

LP-modellen opleves da også at have positive virkninger for både elever og lærere. Den fælles tilgang er med til at skabe kontinuitet og faste rammer for eleverne samt gode muligheder for kollegial sparring. Både undervisere og skoleleder understreger i den sammenhæng vigtigheden af samarbejdet på tværs mellem teamet af lærere samt ledelsen:

Så derfor handler det netop om, at vi [undervisere og ledelse, red.] hjælper hinanden, og vi samarbejder, og vi er flere om at løfte opgaven. Og ikke bare en klasselærer eller en matematiklærer, men et lærerteam og en ledelse, der er tæt på, og som er klar til at gå med ind i den sparring, der er behov for. (Skoleleder, Skole 3)

Det der med, at man taler samme sprog, og man har samme pædagogik, og at alle voksne omkring et klasseteam er enige, det har uden tvivl en effekt. Og også det der med, at man kan bakke hinanden op og støtte hinanden. (Underviser, Skole 3)

En succesfuld implementering af LP-modellen forudsætter dermed fokus på egen praksis og et systematisk samarbejde på tværs mellem undervisere og ledelse samt internt i læreramaet. Den fælles analyse og samarbejde om tiltag vurderes at skabe forandringer, samtidig med at man støtter hinanden, så man som underviser ikke står alene med problemerne. Læreren fremhæver, at LP-modellen kræver en del møder, og at samarbejdet kan udfordre. Ikke nødvendigvis fordi der er uenigheder, men fordi ikke alle ønsker at bruge tiden på samarbejdet. De interviewede lærere vurderer imidlertid, at samarbejdet og den systematiske dialog skaber en følelse af ikke at stå alene i situationer med bl.a. udadreagerende adfærd og konflikter i klassen.

3.2 Low Arousal

Low arousal er en pædagogisk ramme med konkrete værktøjer til at håndtere elever i risiko for udadreagerende adfærd. Tilgangen beskæftiger sig med problemskabende adfærd og handler om at forebygge og undgå konfliktfyldte situationer ved at regulere elevers følelsesniveau. En grundlæggende pointe i Low arousal er, at affekt smitter, hvorfor underviserne skal være særligt opmærksomme på fx kropssprog og stemmeføring i deres interaktion med elever.

Tilgangen bygger på et børnesyn, hvor elevers problemskabende adfærd ses som udtryk for, at de har vanskeligt ved at leve op til eller overskue forventninger og krav i deres omgivelser, som de har svært ved at leve op til eller overskue. Dette er funderet i grundantagelse om, at børn opfører sig ordentligt, hvis de kan (Elvén, 2013). Når fx udadreagerende adfærd opstår, må man som underviser derfor forholde sig til, hvordan rammer, krav og forventninger kan justeres. Hertil indeholder Low arousal en række konkrete modeller til at identificere og reducere konfliktfaktorer (se evt. Tabel 3.1). Low Arousal er den eneste af de fem tilgange, som er direkte målrettet udadreagerende adfærd, idet den handler om at undgå at eskalere konflikter ved at bruge rolige, afstemte og ikke-konfronterende strategier.

Udadreagerende adfærd opstår ofte som en reaktion på stress eller overbelastning. Hvis underviseren selv forholder sig roligt og undgår at presse eleven unødigt, kan situationer ofte afvæbnes, før de eskaleres.

Grundlæggende principper i Low arousal

Konfliktforebyggelse

Der arbejdes forebyggende i forhold til at undgå, at elever bliver følelsesmæssigt overstimulerede og ender i konflikter og problemskabende adfærd.

Ro og regulering af arousal

Når der opstår konfliktprægede situationer, bevares der ro som middel til at sænke elevers arousal. Det indebærer en opmærksomhed på affektsmitte og egen adfærd, herunder at undgå skæld ud og magtanvendelse.

Kravtilpasning

Det er de voksnes ansvar at sikre, at elever kan leve op til de krav og forventninger, der stilles til dem, ved at tilpasse rammerne.

Motivation og lyst til læring

Det handler om at vække elevers indre motivation og lyst til at tage del i undervisningen som led i at undgå, at der opstår problemskabende adfærd og konflikter.

3.2.1 Praksiserfaringer med Low arousal

På skolen anvendes Low arousal på hele klassefællesskabet. Fokus ligger hovedsageligt på det forebyggende arbejde, hvor undervisere forsøger at skabe et roligt klassemiljø ved fx at tale stille og langsomt. En konkret strategi er kravtilpasning, som handler om at forstå, hvad eleverne har svært ved og på baggrund heraf lave de nødvendige tilpasninger i undervisningen. Skolelederen fortæller i den forbindelse:

Hvis vi så bare bliver ved med at stille de samme krav, som de [eleverne, red.] ikke kan honorere, så er det, konflikterne de opstår. (Skoleleder, Skole 1)

Det kan være faglige ting, eleverne har svært ved, men det kan også være andre ting, som ligger ud over det faglige, såsom at afkode sociale fællesskaber. I den proces evaluerer underviserne løbende de tilpasninger, der foretages, som en central del af deres pædagogiske arbejde. Evalueringen foregår i teams, hvor lærerteamet sammen forsøger at blive klogere på, hvordan de kan justere undervisningen eller skolemiljøet.

Hvis der opstår udadreagerende adfærd, er fokus at bringe eleven ned i arousal hurtigst muligt. Det gør underviserne fx ved at tage de resterende elever ud af klassen, indtil den udadreagerende elev er faldet til ro. Underviserne oplever, at en sådan tilgang bidrager til, at de undgår magtanvendelse. En central del af at tage de resterende elever ud af klassen er også, at eleven i affekt får mulighed for at være alene med en voksen til at hjælpe og skabe et trygt rum. En anden strategi består i at stille sig ved siden af eleven frem for over for eleven, som man normalt ville gøre for at virke mindre skræmmende og autoritær:

Hvis jeg står, så prøver jeg at gå hen med siden til [eleverne, red.], og hvad hedder det, og prøver at tale stille, ikke højt, men også med en stille stemme, og langsomt, for at de [eleverne, red.] ligesom kan på en eller anden måde overtage mit, jeg skulle til at sige nervesystem, men altså overtage min ro. (Lærer 1, Skole 1)

At arbejde med Low arousal indebærer således en særlig opmærksomhed på, hvad der "trigger" eleverne, fx specifikt kropssprog, larm eller nedsættende sprogbrug, og hvordan man selv agerer som underviser, når der opstår udadreagerende adfærd eller konflikter. I undervisernes arbejde med at undgå situationer, der risikerer at lede til udadreagerende adfærd, er det i høj grad et spørgsmål om at få skabt et trygt læringsfællesskab, mener en af underviserne:

(...) man prøver at bygge et trygt læringsfællesskab op omkring børnene, og det handler jo både omkring de fysiske rammer, men også om miljøet omkring børnene, og så giver det jo, sammen med low arousal-begreberne, jo forhåbentlig nogle situationer, hvor der ikke opstår de her, altså, hvor at eleven kommer ud i affektsituationer (...) (Lærer 2, Skole 1)

3.2.2 Lovende elementer i og forudsætninger for arbejdet med Low arousal

Både undervisere og skoleleder fremhæver særligt børnesynet i Low arousal som virkningsfuldt for deres arbejde. Det fordrer dem til at kigge på egen praksis og giver anledning til, at de i fællesskab drøfter, hvad de kan gøre anderledes for at give eleverne de bedste forudsætninger for at deltage. Derudover oplever de, at tilgangen giver

dem et fælles sprog og en struktur på det pædagogiske arbejde på tværs af skolen, som både kan være til gavn for det underviserne selv og for eleverne:

(...) på den måde, så har det med at give et fælles børnesyn og have de samme pædagogiske tilgange, det gør jo, at børnene på en eller anden måde får genkendelighed og noget tryghed i deres hverdag, tænker jeg.
(Lærer 2, Skole 1)

For at lykkes med at nedbringe udadreagerende adfærd og konflikter er en vigtig forudsætning, at alle er åbne over for tilgangen og enige om, at det er det børnesyn, der arbejdes ud fra. Det gør de konkret på skolen ved at skabe rum for vidensdeling på faste teammøder og ved at sikre, at underviserne kompetenceudvikles. I implementeringsfasen blev alle lærere og pædagoger undervist i Low arousal. Derudover introduceres nye medarbejdere på skolen også til tilgangen. Ud over en generel åbenhed for at arbejde med tilgangen så understreges det, at enighed om klasseledelse på tværs af fag skaber tryghed for eleverne:

Men man skal være forholdsvis enige også omkring, altså klasseledelsen jo. Vi kan se, at børn reagerer på, at hvis dansklærerne gør det på en måde, og så kommer matematiklærerne og gør det på en helt anden måde (...). (Skoleleder, Skole 1)

Skolen har i tillæg til Low arousal et tæt samarbejde med AKT-lærere (Adfærd, Kontakt og Trivsel) i forhold til at håndtere udadreagerende adfærd. Undervisere og ledere oplever, at de ekstra ressourcer giver dem bedre forudsætninger for at hjælpe eleverne, særligt når elevernes adfærd eller konfliktniveau bliver for vanskeligt at håndtere alene. Dertil pointerer skolelederen, at det er en kontinuerlig læringsproces for underviserne, idet hver elev er forskellig, hvilket kalder på forskellige løsninger, og at AKT-lærerne i den proces spiller en central rolle som sparringspartnere:

(...) vi skal jo hele tiden lære. Og der kommer hele tiden et nyt barn, hvor man tænker, at det der virker på det her barn, det kan ikke på det her (...), så kommer AKT-lærerne eller pædagogerne også med nogle indspark til at sige, hvad man kunne gøre. (Skoleleder, Skole 1)

3.3 Struktureret pædagogik med fokus på NEST

Struktureret pædagogik er en pædagogisk tilgang, der har til formål at skabe et forudsigeligt og overskueligt læringsmiljø, hvor målet er at fremme elevers sociale og faglige deltagelse. Tilgangen bygger på principper om visualisering, forudsigelighed, tydelig kommunikation og differentieret undervisning (Mesibov & Shea, 2010).

Visualisering spiller en central rolle, da brugen af piktogrammer og dagskemaer har til hensigt at hjælpe med at strukturere elevernes hverdag. Dette suppleres af en høj grad af forudsigelighed med faste rutiner og klare overgange mellem aktiviteter med henblik på fremme tryghed blandt eleverne. Endelig skal kommunikationen være konkret og tydelig, mens undervisningen tilpasses individuelt, således at den møder barnets aktuelle niveau og behov, hvilket har til hensigt at fremme succesoplevelser og styrke barnets motivation til deltagelse (Mesibov et al., 2005).

Grundlæggende principper i NEST

Tydelige rammer og struktur

Klassemiljøet er præget af forudsigelighed, visuelle støttesystemer og klare forventninger for at skabe tryghed for alle elever.

Co-teaching

To voksne (ofte en almenlærer og en specialpædagog) arbejder sammen i klassen for at imødekomme både almen- og specialpædagogiske behov.

Differentieret undervisning

Undervisningen tilpasses, så den kan rumme forskellige læringsstile og niveauer. Dette sker gennem opdeling i mindre grupper, brug af visuelle hjælpemidler og opdeling af komplekse opgaver i mindre dele.

Fokus på sociale færdigheder

Der arbejdes både med faglige mål og sociale færdigheder, fx at indgå i lege, samarbejde og håndtere konflikter.

Fællesskab og inklusion

Der sigtes mod, at alle elever i klassen kan få gavn af de strukturer og metoder, der anvendes.

NEST er et eksempel på en pædagogisk tilgang, som bygger på mange af de samme principper som struktureret pædagogik. NEST har imidlertid ikke alene fokus på at inkludere elever med særlige behov i klassens almene undervisningsmiljø, men handler om at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever med eller uden særlige behov (Clasen & Thomsen, 2018). Tilgangen indebærer bl.a. co-teaching, hvor en almenlærer og en specialpædagog samarbejder i klassen for at sikre, at undervisningen tilgodeser alle elevers behov. Derudover vægtes sociale færdigheder højt, og undervisningen er differentieret for at imødekomme elevernes forskellige læringsstile og niveauer (Aarhus Kommune, 2018). Endelig udgør tydelige rammer og struktur væsentlige elementer i NEST.

Nest er oprindeligt udviklet til at inkludere elever med særlige behov (fx autismespektrumforstyrrelser) i almindelige klasser med tydelig struktur, faste rutiner og

visuelle støttesystemer. De interviewede eksperter fremhæver imidlertid, at Nest skaber forudsigelighed og ro, hvilket også kan være afgørende for elever, der reagerer negativt på uforudsigelighed og overstimulering. Det understøtter trygge relationer og mindsker stress, hvilket kan reducere udadreagerende adfærd.

3.3.1 Praksiserfaringer med NEST

På skolen følger underviserne i vid udstrækning principperne i NEST (jf. faktaboksen ovenfor), herunder en fast struktur, så eleverne ved, hvad der skal ske og hvornår. Undervisningens struktur og indhold fremgår på tavlen, og en time-timer viser visuelt, hvor lang tid der er tilbage, før den pågældende undervisning er færdig. Målet er, at eleverne arbejder i den tid, der er sat af – ikke nødvendigvis, at de når at lave hele opgaven.

Der er to lærere til stede i undervisningen hele tiden, som begge underviser i de samme fag og har forberedt undervisningen sammen i detaljer. Der er et stærkt fokus på det faglige og på at gøre eleverne klar til at lære. I den forbindelse er stationsundervisning ifølge underviserne et bærende element i undervisningen, og undervisningslokalet indrettes herefter. Klassen er opdelt i stationer, hvor der laves forskellige typer af opgaver, og eleverne roterer mellem stationerne. Ved to af stationerne er der en voksen til stede, mens eleverne ofte skal arbejde selv ved den sidste station. Opgaverne ved de forskellige stationer varierer i form og sværhedsgrader alt efter, om der er en underviser ved stationen. En af underviserne giver et eksempel på, hvad de kan arbejde med på stationer:

En opgave kunne være, at vi arbejder med eventyr. Ved en gruppe, den uden voksne, sidder eleverne med høretelefoner på og skal høre det eventyr. Jeg har en station, hvor vi arbejder med, det kunne være handlingsbroen i forhold til et eventyr, hvor vi skal plotte handlingsbroen ind. Og det bliver noget fælles, hvor vi sådan står... Eleverne hjælper hinanden i gruppen med at få det plottet ind, og vi skriver alle sammen det samme ned på et stykke papir. Så kan det være, at [navn på anden lærer, red.] har en station, hvor de skal skrive nogle sætninger ud fra det eventyr, vi har arbejdet med... Det kunne også være, at de selv skulle begynde, at de skulle skrive hurtigskrivning og starte på det eventyr.
(Lærer, Skole 5)

I forlængelse heraf understreger underviserne, at der skal bruges tid på sammensætningen af elever på de forskellige stationer. Her kan forskellige pædagogiske og didaktiske principper og hensyn gøre sig gældende. Elever på forskellige niveauer kan støtte hinanden, men der er også behov for, at elever på samme niveau arbejder sammen for at styrke hinanden, eller at underviserne kan give en særlig gruppe

opmærksomhed. Der er også en fast struktur for stationerne i forhold til, hvilke opgaver der skal laves. Når der er samarbejdsøvelser, er det fx vigtigt, at alle er med, og der er en underviser på stationen, som kan understøtte samarbejdet.

Den faste undervisningsstruktur i form af stationsundervisning med færre elever har ifølge underviserne den fordel, at de kan komme omkring alle elever og sikre, at eleverne er med, ligesom de får lettere ved at anerkende eleverne for deres arbejde og udvikling:

Når du kun sidder med en gruppe, måske 6-7 børn, så kan du nå at høre alle, du kan nå at se alle i øjnene, du kan nå at anerkende alle, du kan altid finde noget, som de har gjort godt, ikke? For eksempel har jeg en dreng, som virkelig har øvet sig på sin skrift. Og det er jo bare en lille ting, men det der med at gå hen og sige: "Hvor er det bare blevet godt", betyder sindssygt meget. (Lærere, Skole 5)

3.3.2 Lovende elementer i og forudsætninger for arbejdet med NEST

Underviserne vurderer, at elever med udadreagerende adfærd kan have gavn af, at der undervises med en klar struktur og visuel understøttelse. Af gavnlige effekter handler det både om styrket faglighed i undervisningen, bedre faglige resultater og relationer samt øget motivation. Underviserne fremhæver særligt opdelingen af undervisningen i korte intervaller som særligt virksomt, fordi det gør det mere overskueligt for eleverne og mindsker forstyrrelser og konflikter, fordi eleverne bliver mindre stressede på grund af overskueligheden. De ved, hvor lang tid der er tilbage, før der sker noget nyt:

Det aller, aller mest centrale her er det der med de 20 minutter [som undervisningen er delt op i, red.]. Det er specielt godt for dem med diagnoser og dem, der er udfordrede i forhold til overblik, de kan jo rigtig, rigtig godt lide det. Og der er selvfølgelig en time-timer på, så de kan overskue det. Man kan sige til eleverne: "Der er faktisk kun tre minutter tilbage, det kan du godt". Det kan de overskue. (Lærere, Skole 5)

Et andet virksomt element er, at der altid er to undervisere i klassen. Det giver mulighed for, at den ene kan undervise, mens den anden kan håndtere eventuelle udfordringer, eksempelvis med udadreagerende adfærd, undervejs.

Når du står alene med 24 børn, foregår der tusinde ting, Man går selvfølgelig altid derind med de bedste intentioner om at være imødekommende og anerkendende, alle de der ting, men det bliver let brandslukning, brandslukning, brandslukning... og så nåede vi ikke alt det, jeg havde

planlagt vel. Det er vildt frustrerende, både for os og for eleverne. Når vi er to, er der en til at tage sig af udfordringerne undervejs, så den anden kan koncentrere sig om at undervise. Så det er en kæmpe tilfredsstillelse i, at vi ved, at de her børn får bare undervisning. (Lærere, Skole 5)

Ifølge underviserne får alle elever i klassen mere ud af undervisningen, da underviserne bliver ved det faglige, herunder planen for og strukturen i undervisningen. Det skaber forudsigelighed og forebygger, at undervisningen forstyrres, da udfordringer håndteres undervejs af den anden underviser. Det fremhæver lærerne også som motiverende for dem selv, idet de oplever at kunne gennemføre den faglige undervisning, som de har planlagt. Det pointeres derudover, at der er en opgave i at styrke udsatte elevers position i fællesskabet ved fx at fremhæve, hvad de er gode til:

Hvis man har en elev, som man godt ved har lidt lav status, så kan man faktisk sådan hype eleven lidt og rose rigtig meget, og de andres blik kan godt ændre sig, så man har faktisk mulighed for at styrke elevernes samvær på en eller anden måde, fordi det faglige betyder også noget, for alle. Det der med at være dygtige til noget eller mestre noget. Så der kan man virkelig også fremhæve nogen på en god måde. (Lærere, Skole 5)

Et vellykket samarbejde kræver ifølge underviserne, at der afsættes tid til, at de kan forberede undervisningen sammen, så begge undervisere har kendskab til planen for undervisningens indhold, hvilket bl.a. gør, at den ene underviser kan tage over, hvis den anden bliver nødt til at tage sig af andre ting i klassen. I den forbindelse fortæller underviserne, at det kan udfordre, hvis der ikke er enighed om planlægning af undervisningen eller forskel på engagement. Det kan derimod styrke samarbejdet, hvis underviserne er enige og trygge ved at dele med hinanden, hvis der opstår tvivl, så de kan spille hinanden gode.

3.4 Ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik med fokus på KRAP

Ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik handler om at give elever en oplevelse af at blive forstået samt anskue dem med et positivt blik. KRAP (Kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik) er en tilgang, der bygger på ovenstående princip og anvendes bl.a. i relation til elever med særlige behov i skolen. KRAP er både et menneskesyn og en værktøjskasse med konkrete redskaber og metoder (Metner & Bilgrav, 2019). Tilgangen kan anvendes på enkeltelever, grupper af elever eller på hele klassefællesskabet.

Grundlæggende principper i KRAP

Ressourcefokus

En opgave består i at identificere og fremhæve styrker i tillæg til at være opmærksom på, hvilke udfordringer en elev/klasse har ud fra den antagelse, at elever udvikler sig bedst gennem succeser.

Anerkendelse

De handler, som de gør, idet et anerkendende blik kan føre til bedre trivsel og færre konflikter.

Positivt læringsmiljø

Et positivt læringsmiljø med fokus på ressourcer og anerkendelse bidrager til en bedre håndtering af problemadfærd og konflikter.

Motivation

Der anvendes positiv feedback med henblik på at styrke elevers selvtillid og selvstændighed og dermed motivere dem til at deltage.

I KRAP handler det om at være opmærksom på, hvad elever udtrykker og give dem en grundlæggende følelse af at blive forstået. Derudover indebærer KRAP et ressourcefokuseret blik, hvor man som underviser er særligt opmærksom på, hvad en elev/klasse lykkes godt med. Ved at fokusere på ressourcer og styrker frem for udelukkende at forholde sig til udfordringer og begrænsninger, er hensigten at skabe et mere inkluderende læringsmiljø og positiv håndtering af udfordringer såsom udadreagerende adfærd. Når undervisere på den måde anerkender og forstår elevernes perspektiver og arbejder med deres ressourcer kan læreren ifølge ekspertinterviewene reducere elevernes frustrationer og skabe et miljø, hvor eleverne føler sig set og mødt. Det kan forebygge udadreagerende adfærd, da eleven oplever større tryk og selvkontrol.

3.4.1 Praksiserfaringer med KRAP

På skolen anvender de først og fremmest KRAP som et grundlæggende syn på eleverne og gør derudover også brug af de konkrete redskaber, som tilgangen indeholder. De stræber efter at forholde sig nysgerrige på, hvorfor eleverne handler, som de gør. I det pædagogiske arbejde anvender underviserne KRAP-skemaer til at få elevernes perspektiver på deres udfordringer belyst og til at synliggøre den forandringsproces, de sætter i værk for eleverne. Det er især systematikken i arbejdet med skemaerne, der opleves som givende:

Og der er KRAP heldigvis så god, at det er helt systematisk, man går til værks i deres skemaer, så man får belyst det hele. Det er ikke sådan en "jeg synes, vi skal gøre sådan", altså der er nogle ting, vi skal ind at svare på. (Skoleleder, Skole 2)

En af underviserne giver et eksempel på, hvordan hun anvender skemaerne i samarbejde med eleverne. Hun anvender dem, hvis der fx er opstået en kæde-reaktion i en konflikt, og hun sammen med eleverne vil forsøge at finde frem til, hvad konflikten gik ud på, hvorfor eleven reagerede, og hvordan eleven kan håndtere det til næste gang, der opstår en lignende konflikt. Et redskab, hun præsenterer eleverne for til at håndtere det, er stopmodellen, hvor man tæller til ti, trækker vejret eller går sin vej. På den måde fungerer KRAP-skemaerne som et visuelt supplement i samtaler om fx konflikthåndtering med eleverne.

(...) før jeg blev uddannet KRAP, der havde jeg også siddet og haft samtaler med børn, men jeg har ligesom manglet noget, som kunne gøre det synligt for dem, fordi så kan man godt sidde med børnene og snakke om, "jamen nu skal du huske at gøre sådan, og hvad var det, der skete", men de har måske ikke helt fået forståelsen for det alligevel, fordi det bare har været snak. (Lærer, Skole 2)

En central opgave for underviserne består i at forholde sig nysgerrige på elevernes bevæggrunde for at handle, som de gør. Den ene underviser fortæller, hvad det indebærer at stille eleverne spørgsmål såsom: *Hvordan oplevede du situationen? Hvad skete der?* Derudover handler det også om at hjælpe eleverne med at sætte ord på deres følelser, når de bliver vrede ved fx at spørge: *Hvad sker der i din krop? Hvor starter det? Hvordan mærker du det?*

Underviserne anvender ikke kun KRAP på enkeltelever, men fortæller, hvordan tilgangen også kan give mening at anvende på klasser, fx hvis der i en klasse er en dårlig klassedynamik. Her kan en ressourcefokuseret og anerkendende tilgang give eleverne et andet syn på hinanden, herunder hvad de er gode til, og hvad de har svært ved. Konkret gør underviserne det fx ved at bede klassen skrive tre ting, som en elev er god til, så der ikke kun hersker en negativ fortælling om specifikke elever. På case-skolen oplever underviserne, at det giver eleverne en bevidsthed om sig selv og hinanden, som gør det nemmere for dem at tage hensyn til hinanden.

3.4.2 Lovende elementer i og forudsætninger for arbejdet med KRAP

Underviserne fortæller, at KRAP bidrager med en forståelse for elevernes udadreagerende problemadfærd som noget knyttet til klassen og undervisningen frem for eleverne selv. De fremhæver det anerkendende syn på elevernes problemadfærd som

særligt virkningsfuldt i forhold til at forstå elevernes udfordringer og sætte tiltag i værk:

(...) fordi der er også en tendens til at tro, at børn ikke gider gå i skole. Men det er altså ikke vores erfaring; det er, at alle børn rigtig gerne vil gå i skole. Så det er det her med at ændre krav og så altid ændre på de voksne. For børn, dem kan vi ikke ændre på. Men vi kan ændre på vores tilgang hele tiden. (Skoleleder, Skole 2)

På den måde ligger der et potentiale for eleverne, når de mødes af voksne, der forsøger at forstå og inddrage dem, og for underviserne, som får mulighed for at anvende konkrete redskaber og i højere grad strukturere deres pædagogiske arbejde.

Dog understreger de også, at KRAP ikke kan stå alene, idet det vigtigste i et inkluderende arbejde er et ressourcefokuseret og anerkendende børnesyn på tværs af skolen. I en implementeringsproces kan det derfor være afgørende med en ledelse, der går forrest i forhold til at afstemme børnesyn og arbejdsmåder. På case-skolen har ledelsen forsøgt at imødekomme det ved at sætte tid af til, at personalet kan sparre med hinanden på ugentlig basis og skabe et fælles sprog og tro på, at tilgangen virker.

3.5 Universal design for learning (UDL)

UDL repræsenterer en didaktisk tilgang, der har til hensigt at skabe fleksible læringsmiljøer for alle elever i en klasse og ikke kun elever med særlige behov. Tilgangen bygger på en anerkendelse af, at elever har forskellige forudsætninger for at lære, og at man som underviser har en didaktisk opgave i at give dem mulighed for at deltage og trives i skolen. I den forbindelse er fokus på undervisningskontekst og læringsmiljø – herunder hvordan indhold og form kan differentieres inden for afgrænsede rammer – frem for hvordan eleverne skal tilpasse sig.

UDL beskæftiger sig med tre områder i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning: mangfoldige præsentationsmidler (læringens "hvad"), mangfoldige handlings- og udtryksmidler (læringens "hvordan") og mangfoldige midler til at engagere eleverne (læringens "hvorfor") (Mitchell, 2014). Det er overvejelser, man som underviser kan gøre sig i forhold til at skabe fleksible læringsmiljøer, der tager højde for elevers forskellige måder at lære på. I den forbindelse inddrages elever så vidt muligt i undervisningen, idet tilgangen bygger på selvbestemmelsesteorien, som handler om at give elever medbestemmelse i forhold til, hvordan de lærer bedst og derigen-

nem øge deres motivation. UDL har ikke et eksplicit fokus på udadreagerende adfærd, men ifølge de interviewede eksperter mindskes frustration hos elever, der ellers ville have svært ved at følge med eller udtrykke sig, når undervisningen differentieres. Frustration kan ofte føre til udadreagerende adfærd, så ved at gøre undervisningen mere tilgængelig for alle, kan konflikter reduceres.

Grundlæggende principper i UDL

Medbestemmelse

Elevs perspektiver inddrages i planlægning og gennemførelse af undervisningen i forhold til, hvordan de lærer bedst.

Fleksibilitet

Læringsmiljøet er præget af at være fleksibelt og inkluderende på den måde, at det er konteksten, der skal tilpasses eleverne og ikke omvendt.

Differentiering

Undervisningen differentieres for alle elever uanset særlige behov eller ej. Differentieringen har til hensigt at tage højde for elevs forskellige forudsætninger for at lære.

Motivation

Ved at tilbyde elever forskellige deltagelsesmuligheder i undervisningen er hensigten at øge deres motivation, som har en positiv indflydelse på deres læring.

3.5.1 Praksiserfaringer med UDL

For skolelederen og underviserne på case-skolen er det essentielt at differentiere undervisningen for *alle* elever. Det gør de fx ved at stille opgaver med forskellig sværhedsgrad samt tage højde for elevernes individuelle læringsstile. De fortæller, hvordan differentiering inden for rammerne af UDL gør det nemmere for eleverne at koble sig på undervisningen. På den måde oplever underviserne at kunne nå ud til flere elever, herunder elever der har tendens til at blive udadreagerende, fordi der er krav og forventninger i undervisningen, de ikke kan leve op til.

Fordi der er jo nogen, der gør det [bliver udadreagerende, red.], hvad skal vi sige, mere af nød end af lyst. Fordi de simpelthen ikke føler, at de kan... at de kan magte de forventninger, der stilles til dem. Og ved at man så prøver at bløde op for nogle af de forventninger ved så at sige, kan du prøve at lave det på en anden måde? Hvad tænker du, når du... hvordan kan du forestille dig, at du laver det her? (Lærere, Skole 4)

På case-skolen er målet, at eleverne føler, at de har noget at skulle have sagt. Dette imødekommer underviserne ved at give eleverne en række konkrete valgmuligheder i undervisningen. Det kan fx være, hvordan de vil arbejde (individuelt eller i grupper), og hvordan de vil formidle den viden, de har lært (video, tekst, fremlæggelse). Hensigten er at give eleverne medbestemmelse og anerkende, at der ikke er én rigtig måde at lære på, men at læring kan se ud på forskellige måder. I den forbindelse fortæller afdelingslederen på skolen, at:

(...) den der oplevelse af at blive inddraget og selv have noget indflydelse på, hvad det er, man laver, det tænker jeg, det er rigtig vigtigt. Og så det der med, at man har mulighed for at gøre det på forskellige måder. At der ikke er en rigtig måde at gøre tingene på (Leder, Skole 4)

En underviser giver et eksempel på, hvordan han anvender differentiering for alle elever i matematik. Han tilbyder eleverne forskellige præsentationsformer, fx at lave en regnehistorie, at illustrere resultaterne som et diagram, eller lave det som en tabel eller funktionsforskrift. Eleverne får selv lov til at vælge, hvordan de vil præsentere resultaterne inden for de angivende valgmuligheder. Underviseren fortæller også, at eleverne nogle gange træffer en "forkert" beslutning i forhold til, hvordan de mest hensigtsmæssigt kan løse en opgave. Det er der også plads til, fordi det giver mulighed for at tage en snak med eleverne om, hvad der gik galt og hvorfor.

3.5.2 Lovende elementer og forudsætninger for arbejdet med UDL

Underviserne ser særligt et potentiale i muligheden for at gribe flere elever, når man bygger undervisningen på differentiering og elevinddragelse, der måske ellers ville være faldet fra. Selvom man ikke kan lykkes med at gribe alle elever, så mener de, at man kan komme et langt stykke med UDL. De understreger dog også, at man som underviser skal være indstillet på hele tiden at være fleksibel, og at der ikke er én endegyldig fremgangsmåde:

Jamen, man må bare ikke tro, at UDL, bare fordi man gør UDL, så virker det altid. Fordi elever, de er jo også forskellige, og de har jo også forskellige dage. Så elever, der hopper på vognen den ene dag, man tænker, det her det er bare godt, det virker bare på den her elev. Men det er jo bare ikke sikkert, at det gør dagen efter. (Lærere, Skole 4)

De oplever, at arbejdet med UDL kræver noget mere af underviserne, særligt hvad angår forberedelsestid, hvor det typisk kræver mere af dem til at starte med, indtil det bliver en rutineret arbejdsgang. Det stiller nogle krav til underviserne og deres samarbejdsevne i forhold til at blive enige om at arbejde på samme måde på tværs af fag:

Det er en ny måde, lærerne skal tænke på. De skal rykke sig lidt mere fra det traditionelle. Det kræver, at de skal tænke lidt ud af boksen en gang imellem. Og måske også turde at give slip. (Leder, Skole 4)

Særligt for nyuddannede undervisere kan det være en udfordring, fordi der er mange forskellige behov, der skal tages højde for i undervisningsplanlægning og -gennemførelse. Her påpeger en af underviserne, at det hjælper at have erfaring, samt at man anvender co-teaching, idet der er flere muligheder for at differentiere, når man er to undervisere.

3.6 Opsummering

De fem tilgange bygger på forskellige teoretiske ståsteder, men har alle et fælles mål om at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever. De vægter delvist forskellige elementer, og adskiller sig bl.a. i forhold til, hvor konkrete de redskaber og strategier, de bygger på, er. LP-modellen er fx en mere overordnet refleksionsmodel, mens NEST er mere struktureret og indeholder en række specifikke fremgangsmåder.

Der er dog også en række væsentlige overlap på tværs af tilgangene. I kapitel 4 udfoldes disse elementer med henblik på at diskutere deres relevans i sammenhæng med en rettet mod forebyggelse og håndtering af udadreagerende adfærd.

Tabel 3.1 giver et overblik over tilgange og pædagogiske metoder samt eksempler på konkrete redskaber inden for de forskellige tilgange. Disse redskaber er identificeret gennem en bred internetsøgning og henviser derfor ikke alle til redskaber, som bruges på de undersøgte skoler. Valg af redskab bør bygge på en konkret afvejning af, hvad der karakteriserer eleverne og deres behov samt, hvad der giver mening i den konkrete kontekst. Desuden opsummerer tabellen kort, hvordan den pågældende tilgang kan forventes at forebygge udadreagerende adfærd. Tilgangene forholder sig ikke nødvendigvis eksplicit til udadreagerende adfærd, men i interviewene påpeger eksperter, ledere og undervisere, at tilgangene på forskellige vis kan bidrage til forebygge udadreagerende adfærd.

Tabel 3.1 Overblik over tilgangene, pædagogiske metoder og mulige redskaber

Tilgang	LP-modellen	Low Arousal	NEST	KRAP	UDL
Primær metode	En systematisk metode til at analysere adfærdsproblemer i relation til miljøet, undervisningen og relationer	Anvender rolige, afstemte og ikke-konfronterende strategier for at nedtrappe konfliktsituationer	Bygger på en stærk struktur, visuel støtte og fællesskabsfremmende metoder	Fokuserer på at forstå elevens tanker, følelser og ressourcer, så læreren kan tilpasse undervisningen og samspillet	Tilbyder flere måder at præsentere, engagere og evaluere læring på, så undervisningen tilpasses forskellige elevbehov
Sammenhæng til udadreagerende adfærd	Hjælper læreren med at identificere og ændre faktorer i læringsmiljøet, der kan forværre eller forebygge udadreagerende adfærd	Mindsker risikoen for eskalering og hjælper eleven med at regulere sine følelser i stressende situationer	Skaber forudsigelighed, tryghed og struktur, hvilket reducerer stress og konflikter	Anerkendelse og ressourcefokus kan reducere konflikter og styrke elevens trivsel og selvregulering	Gør undervisningen mere tilgængelig og mindsker frustration, hvilket kan reducere udadreagerende adfærd
Mulige redskaber	LP-spørgerammer: En struktur til at analysere læringsituationer ud fra forskellige perspektiver (elevens, lærerens, klassens, miljøets) Refleksionsskemaer: Brug af skemaer til at kortlægge, hvordan en elev trives og lærer i forskellige situationer. Refleksionsmøder: Teams af lærere, der systematisk arbejder med at identificere og løse udfordringer i læringsmiljøet Elevsamtaler med fokus på læringsmiljøet: Elever interviewes om, hvordan de oplever undervisningen, så pædagogiske tiltag kan justeres Dataindsamling: Brug af test, spørgeskemaer og observationer til at identificere, hvilke faktorer der påvirker elevernes læring Strategier og tiltag: Udvikling af konkrete, målrettede tiltag baseret på analysen af læringsmiljøet	Arousal-regulering: At observere barnets stressniveau og bruge afstemte strategier såsom lav stemmeføring, langsomme bevægelser og roligt kropssprog Time-out uden straf: At tilbyde barnet en pause i et trygt miljø uden at gøre det til en straf, fx "safe space" i klassen Lav-affektiv kommunikation: Brug af korte sætninger, neutral tone og undgåelse af konfrontationer Afledning og omdirigering: At skifte fokus, når en situation er ved at eskalere, fx ved at give barnet en opgave eller ændre emnet i en samtale Forebyggende tiltag: Identificering af trigger og tilpasning af omgivelser, fx reduceret sensorisk stimulering (dæmpet lys, færre lyde)	Visuelle skemaer: Billeder eller ikoner, der viser dagens program, så eleverne ved, hvad der skal ske Tydelige roller i klassen: Alle elever har faste roller, så strukturen bliver forudsigelig Fysiske afgrænsninger i klasserummet: Brug af gulvtape eller farvede områder til at markere læringszoner, så det bliver overskueligt for elever med autisme Sociale historier: Korte fortællinger, der forklarer sociale situationer på en konkret og visuel måde, så eleverne bedre kan forstå sociale forventninger Fælles signalsystemer: Brug af farvekort eller nonverbale tegn til at vise, hvornår der fx skal være ro, eller hvornår en elev har brug for en pause Co-teaching: To lærere i klassen, hvor den ene underviser, og den anden støtter eleverne individuelt	KRAP-tavler: Visuelle redskaber, hvor barnet kan identificere sine ressourcer, mål og udfordringer Tankeskemaer: Skemaer, hvor barnet kan kortlægge sine tanker, følelser og handlinger for bedre at forstå sine reaktionsmønstre Positiv re-framing: At omformulere negative oplevelser til lærings-situationer, fx "du lavede en fejl" til "du prøvede noget nyt" Successeskemaer: Et værktøj til at registrere og fejre små og store succeser for at styrke motivationen Trin-for-trin-mål: Bryde store mål ned i små delmål, så eleven oplever progression Strukturkort: Visuelle kort, der hjælper barnet med at forstå dagens plan eller en specifik opgave	Flere repræsentationsformer: Undervisning i både visuel, auditiv og taktil form (fx videoer, billeder, tekst, oplæsning, praktiske øvelser) Flere udtryksformer: Eleverne kan vise deres læring på forskellige måder, fx gennem skrift, tale, drama eller digitale medier Flere måder at engagere sig på: Brug af eks projektbaseret læring, samarbejde og valgfrie opgaver Teknologiske hjælpemidler: Brug af tekst-til-tale, skærm-læsere, diktering, interaktive tavler og tilpasningsvenlige apps Checklister og selvmonitoreringsværktøjer: Eleverne lærer at strukturere deres arbejde gennem tydelige trin-for-trin-guides

4 Centrale elementer i arbejdet med udadreagerende adfærd

Der findes delvist overlappende pædagogiske metoder på tværs af de pædagogiske tilgange, der er undersøgt i kapitel 2 og 3. Nogle af disse metoder fremhæves som lovende i forhold til at forebygge og håndtere udadreagerende adfærd. Der er ikke nødvendigvis tale om revolutionerende og nye pædagogiske tilgange, og flere af elementerne arbejdes der allerede med på danske skoler. Der kan imidlertid være perspektiver og nuancer, som det kan være hensigtsmæssigt at arbejde mere systematisk med i en periode for at undersøge og forstå deres mulige virkning på udadreagerende adfærd.

Hvilke pædagogiske metoder, der er mest virksomme og hvordan, afhænger imidlertid af den konkrete kontekst og de enkelte elevers behov, herunder hvad der kendetegner de udløsende faktorer for elevernes udadreagerende adfærd. Det kan derfor være nødvendigt at forstå nuancerne i de forskellige tilgange og herunder identificere, hvor de er forskellige/ens, da det giver et bedre udgangspunkt for at vurdere, hvordan der kan arbejdes med det enkelte delelement i den konkrete situation.

Dette kapitel sammenfatter og diskuterer derfor udvalgte pædagogiske metoder, som på tværs af praksis- og litteraturkortlægning og øvrig litteratur synes lovende i arbejdet med udadreagerende adfærd. Diskussionen tager afsæt i de forskellige tilgange og er præsenteret i de foregående kapitler. Hensigten er imidlertid ikke at udpege de tilgange, som er mere lovende end andre. Snarere er intentionen at diskutere centrale pædagogiske metoder på tværs af tilgange samt identificere nuancer inden for.

Boks 4.1 opsummerer kapitlets hovedkonklusioner.

Lovende elementer i arbejdet med udadreagerende adfærd

- **Struktur og forudsigelighed** indebærer at gå struktureret til værks i undervisningen, så eleverne oplever overskuelighed og en tryghed i, at de ved, hvad de skal og hvornår. På tværs af tilgange og ser vi forskellige grader af struktur, hvor undervisningen på den ene side kan følge en fast og detaljeret struktur (fx NEST) eller være mere fleksibel alt efter hver enkelt elev (fx UDL).
- **Differentieret læringsmiljø** handler om at skabe et fleksibelt læringsmiljø, som tilpasses eleverne. Det varierer, i hvor høj grad og hvordan der differentieres, bl.a. i forhold til om underviserne foretager en vurdering af og iværksætter differentieringen (fx LP-modellen), eller om eleverne i højere grad får medbestemmelse på differentiering af undervisningen (fx UDL).
- **Motivation, ressourcefokus og elevinddragelse** knytter sig til elevers/ klassers styrker og ikke kun udfordringer, hvor der tages udgangspunkt i, hvad de er gode til og interesserer sig for, herunder at give positiv feedback. Vi ser eksempler på et systematisk arbejde med elevers ressourcer og fokus på motivation (fx KRAP), mens andre tilgange har et mere underliggende fokus på ressourcer og motivation ved at forsøge at tage højde for styrker og svagheder i undervisningen (fx UDL og Low arousal).

Forudsætninger for succesfuld implementering:

- **Et fælles kontekstuel barnesyn** handler om at undgå uhensigtsmæssige forståelser af elever som problembørn, men i stedet forstå deres udadreagerende adfærd som udtryk for, at der kan være noget i omgivelserne, som udløser adfærden (faglige, sociale, kontekstuelle faktorer). Det er væsentligt, at et sådant barnesyn går *på tværs* af hele skolen og kommer oppefra.
- **Kompetenceudvikling og systematisk mulighed for tværfaglig sparring** indebærer at der tages højde for, at undervisere har de nødvendige kompetencer samt får mulighed for at bringe disse kompetencer i spil og sparre med kollegaer i processen. Kollegial sparring kan være særligt gavnligt, når forskellige fagligheder kombineres, da det bidrager med forskellige perspektiver på en problemstilling.
- **Prioritering af ressourcer til forberedelse/gennemførelse af undervisning** knytter sig til, at der er nok hænder til at løfte opgaven inde i klasserummet, fx i form af co-teaching. Det kan være gavnligt at være to undervisere (særligt hvis den ene har specialpædagogisk viden), da det gør det nemmere at yde den støtte, der er behov for og dermed forebygge, at udadreagerende adfærd opstår. Det er derudover nødvendigt at afsætte tid for underviserne til at forberede undervisningen.

Kapitlet er struktureret i to afsnit. Afsnit 4.1 giver et indblik i de pædagogiske metoder, der på tværs af tilgangen synes lovende for arbejdet med udadreagerende

adfærd, herunder nuancer i forståelsen af pædagogiske metoderne. Fokus for afsnit 4.2 er nogle af de forhold, som analyserne har peget på er vigtige for implementeringen af de enkelte elementer og for deres virkning.

4.1 Lovende elementer i arbejdet med udadreagerende adfærd

Tre pædagogiske metoder går i forskelligt omfang på tværs af tilgange og er i praksis- og litteraturkortlægningen. Det drejer sig om henholdsvis struktur og forudsigelighed, motivation, ressourcefokus og elevinddragelse samt differentierede læringsmiljøer. I det efterfølgende diskuterer vi de forskellige tilganges perspektiver på de fire pædagogiske metoder for at give et indblik i forskellige perspektiver.

4.1.1 Struktur og forudsigelighed

Flere af tilgangene fremhæver struktur og forudsigelighed som væsentlig i arbejdet med udadreagerende adfærd. Det handler om at planlægge og gennemføre undervisningen på en overskuelig, konsistent og forudsigelig måde med henblik på at give eleverne en følelse af tryghed i, at de både ved, hvad de skal lave, samt hvornår og hvordan de skal gøre det. Dette kan bidrage til at eleverne bedre kan overskue undervisningen. Graden af fleksibilitet i forhold til strukturen varierer imidlertid i de forskellige tilgange, ligesom det varierer, hvad der skal struktureres

NEST er et eksempel på en tilgang, hvis fundament bygger på struktur og forudsigelighed gennem bl.a. tydelige regler, faste rutiner og visuelle skemaer (Odom, 2016). Her afviges sjældent fra de strukturelle rammer, som på mange måder er fastlagt på forhånd. Andre eksempler, der er præget af en høj grad af struktur, er Succes for All og PERSPEKT-erne, som begge er manualbaserede tilgange. Succes for All er manualbaseret i en sådan grad, at hver lektion er scripted (Borman & Hewes, 2002), mens PERSPEKT-en rummer en række kapitler med defineret indhold, som skal gennemgås af klassen (Larsen & Simonsen, 2020, 2021).

UDL tilbyder en mere fleksibel struktur. Her er strukturen for undervisningen ikke mere fastlagt end, at eleverne får mulighed for at vælge den læringsmetode, der bedst passer til deres individuelle behov, og tilgangen skaber flere muligheder for at engagere eleverne i læringsprocessen (Meyer et al., 2014). Tilsvarende rummer Low arousal og De utrolige år: klasserumsledelse mulighed for mere fleksibilitet, og der findes et større fokus på at tilpasse undervisningen til elevernes aktuelle behov. Det betyder ikke, at der ikke findes strukturer, men fokus er at give lærerne en række forskellige redskaber, som kan anvendes efter behov. Eksempelvis understøtter Low Arousal forudsigelighed og reducerede krav ved at skabe en stabil ramme, som

hjælper eleverne med at regulere deres følelser og deltage aktivt i undervisningen (Hejlskov & Sjölund, 2019).

KRAP og LP-modellen deler en analytisk tilgang til strukturen, men adskiller sig i, hvordan de justerer undervisningen. KRAP arbejder systematisk med at identificere elevernes ressourcer og barrierer, og udvikler strukturer, der støtter deres læring. LP-modellen, på den anden side, fokuserer på observation og dataindsamling for løbende at justere undervisningen og optimere læringsmiljøet for at maksimere elevernes udbytte (Nordahl, 2012).

Både tilgange præget af en høj og lav grad af struktur indeholder således forskrifter for, hvordan den konkrete undervisning med fordel kan forløbe. Forskellene ligger bl.a. i, hvor meget lærere og særligt elever er medbestemmende i forhold til at tilrettelægge undervisningen, herunder fokus på elevernes motivation den pågældende dag. Underviserne skal være opmærksomme på, at der uagtet graden af struktur for undervisningens forløb skabes forudsigelighed for eleverne, jf. at de ved, hvad de kan forvente af lærere på tværs af fag, og at deres undervisere følger samme tilgang til elevgruppen.

Vi finder ikke, at den ene tilgang til struktur er mere lovende end den anden, og det vil formentlig afhænge af den konkrete kontekst og gruppen af elever. Af virksomme redskaber til at skabe forudsigelighed og struktur er bl.a. *afdæknings-, handle- og målskemaer, stationsundervisning og undervisning i faste og korte tidsintervaller samt tydelige regler, faste rutiner og visuelle skemaer* blevet fremhævet som konstruktive i forhold til klasser præget af udadreagerende adfærd.

4.1.2 Motivation, ressourcefokus og elevinddragelse

Elevernes motivation og ressourcer står centralt på tværs af tilgange. Det indebærer, at man som underviser tager udgangspunkt i, hvad man ved en elev er god til eller interesserer sig for, og i det omfang det er muligt fx planlægger undervisningen ud fra det eller eksplicit italesætter det overfor eleverne. Fælles for tilgangene er således en forståelse af, at elever lærer bedst, når deres styrker fremhæves og anvendes aktivt i undervisningen. Tilgangene har imidlertid delvist forskellige perspektiver på, hvordan elevers motivation understøttes, og hvordan læringsmiljøet kan tilpasses for at fremme deres ressourcer.

Fælles for tilgange som fx KRAP og UDL er en forståelse af, at elever lærer bedst, når deres styrker fremhæves og anvendes aktivt i undervisningen. Der er imidlertid forskellige perspektiver på, hvordan elevers motivation understøttes, og hvordan læringsmiljøet kan tilpasses for at fremme deres ressourcer. KRAP har den mest eksplicite ressourcefokuserede tilgang, hvor der systematisk arbejdes med at identificere og styrke elevens kompetencer. UDL er mere funderet i undervisningens meto-

der med henblik på at øge elevers motivation og give mulighed for succesoplevelser ved differentieret undervisningstilrettelæggelse og matche elevers individuelle behov og styrker (Gordon et al., 2016).

Der er også eksempler på et mere indirekte fokus på motivation og ressourcefokus i fx Low arousal, der er optaget af enkelte elevers ressourcer og "triggere" ved at tilpasse krav i omgivelserne, således at elever ikke bliver udfordret mere, end de kan klare (McDonnell & Deveau, 2018). Der således mindre fokus på at tilbyde eleverne valgmuligheder, men snarere på at forstå og regulere elevernes reaktioner og minimere de faktorer, der kan forstyrre deres deltagelse.

Nogle tilgange er mere lærerstyrede (fx Succes for All og NEST), mens andre i højere grad lægger op til, at eleverne aktivt deltager i refleksioner og beslutninger om deres læring (se evt. også afsnit 4.1.1). Et klart eksempel på elevinddragelse findes i UDL, hvor elever har medbestemmelse i forhold til, hvilke metoder de vil bruge til at løse en opgave (Mitchell, 2014). Det kan også handle om at inddrage elevgruppen til at blive klogere på deres udfordringer, og hvordan deres behov kan imødekommes, fx ved at lave handle- og målplaner sammen med eleverne, såsom med KRAP-skemaer, eller som i PERSPEKT 2.0 ved at indgå i rollespil og fælles refleksioner med elevgruppen, hvor man sammen reflekterer over ressourcer og handlemuligheder (Storgård, 2008). Elevinddragelsen sker således ved, at eleverne får mulighed for at reflektere over deres læringsstrategier og udviklingsmuligheder i dialog med læreren. NEST er derimod en mere lærerstyret tilgang, hvor undervisningen er struktureret så forudsigeligt som muligt og eleverne har mindre indflydelse på undervisningen (Bartram & Dahlstrøm, 2021). Antagelsen er, at det er vigtigt at følge den planlagte struktur for at motivere og undgå forstyrrelse blandt klassens øvrige elever.

På tværs af tilgange er der imidlertid enighed om, at eleverne skal opleve meningsfulde udfordringer og mulighed for at anvende deres styrker i forskellige læringskontekster. Til dette findes der forskellige typer af redskaber, der kan understøtte elevers motivation samt have blik for deres ressourcer, og her fremhæves *afdæknings-, handle- og målskemaer, medbestemmelse og fokus på elevers "triggere"* som gavnlige. I forhold til at øge elevinddragelse fremhæves især *afdæknings-, handle- og målskemaer og fælles refleksionsøvelser og skabe mulighed for elevers medbestemmelse i forhold til opgaveløsning* som værende særligt gavnlige.

4.1.3 Differentierede læringsmiljøer

Differentiering er ikke et nyt pædagogisk greb, men kan imidlertid variere i forhold til, hvordan og i hvor høj grad det tænkes ind i undervisningen. I tråd med et kontekstuel børnesyn så handler differentiering om at skabe fleksible læringsmiljøer og justere rammerne for undervisningen, så der tages højde for elevernes forskellige forudsætninger. Det handler om ikke at stille større krav, end eleverne kan magte,

og samtidig sikre at de udfordres. Hvis eleverne vurderer, at de kan magte opgaven, er sandsynligheden for udadreagerende adfærd mindre.

UDL er den tilgang med det mest eksplicitte fokus på undervisningsdifferentiering, idet undervisningen fra starten designes til at tilgodese elevers forskellige læringsstil og behov. UDL har et gennemgående fokus på at differentiere for *alle* elever med eller uden særlige behov med en ambition om ikke at udpege nogen som anderledes. Hensigten er at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever ved at minimere barrierer og tilbyde flere typer af undervisningsmetoder og udtryksformer (Meyer et al., 2014). Her differentieres fx ved at planlægge undervisningen ud fra individuelle hensyn til, hvordan eleverne lagrer viden og lærer forskelligt. En måde at gå mere systematisk til værks på, hvad angår differentiering, ses fx i LP-modellen, som gennem systematisk analyse af læringsmiljøet søger at identificere og tage højde for de udløsende faktorer bag udfordringer i undervisningen (Andersen & Sunesen, 2011). Dette kan indebære, at undervisningsmetoder, klasseledelse eller fysiske rammer justeres og differentieres for at skabe et mere støttende læringsmiljø.

En tilgang som NEST har ikke nødvendigvis et eksplicit fokus på differentiering, men arbejder med det fx i sammensætning af elever og brugen af forskellige stationer med varierende læringsmetoder og udtryksformer. Tilsvarende gør sig gældende i Succes for All, hvor undervisningsdifferentiering sker i form af co-operative learning-grupper med fokus på sammensætningen af elever.

Tilgangene LP-modellen, Low arousal og De utrolige år: klasserumsledelse indeholder ingen eksplicitte handleanvisninger om differentiering af undervisning. Her er det i højere grad op til underviserne selv at definere typen og graden af differentiering baseret på analyser af de enkelte elevers og elevgruppens behov.

Af lovende redskaber til at skabe differentierede læringsmiljøer er især *stationsundervisning*, *co-operative learning-grupper* og *mulighed for medbestemmelse i forhold til opgaveløsning* fremhævet som lovende.

Tabel 4.1 opsummerer mulige redskaber inden for hver af de pædagogiske metoder.

Tabel 4.1 Opsummering over konkrete redskaber inden for hvert lovende element

Struktur og forudsigelighed	Differentierede læringsmiljøer	Motivation, ressourcefokus og elevinddragelse
Afdæknings-, handle- og mål-skemaer Stationsundervisning Undervisning i faste og korte tidsintervaller Tydelighed og transparens i forhold til, hvad der skal ske	Stationsundervisning Co-operative-learning Mulighed for egen bestemmelse i forhold til opgaveløsning Afdæknings-, handle- og mål-skemaer Fælles refleksionsøvelser	Afdæknings-, handle- og mål-skemaer Fokus på elevers triggere Mulighed for medbestemmelse i forhold til opgaveløsning

4.2 Særlige forudsætninger i implementering af pædagogiske tilgange

Praksiskortlægningen fremhæver en række væsentlige forudsætninger og opmærksomhedspunkter, for at underviserne kan lykkes med at anvende de anvendte metoder og redskaber. Det er derfor generelle træk, som synes at have betydning for implementeringen af en tilgang til at forebygge og håndtere udadreagerende adfærd. Det drejer sig fx om etablering af et fælles kontekstuel børnesyn, kompetenceudvikling og sparring i teams samt ressourcer. Disse fremgår ikke direkte af analyserne i kapitel 3, men forudsætningerne går på tværs af skolerne i praksiskortlægningen og er noget, vi konkluderer på baggrund af en sammenligning af de forskellige interviews. Nedenfor uddybes betydningen af de tre forhold.

4.2.1 Etablering af et fælles kontekstuel børnesyn

Undersøgelsen har taget afsæt i et kontekstuel børnesyn (Tegtmejer et al., 2024) og dermed en antagelse om, at der kan være noget i elevernes omgivelser, som udløser udadreagerende adfærd (faglige, sociale, kontekstuelle faktorer), end at det er den enkelte elev, som er udfordringen. Dette udgangspunkt indebærer naturligvis, at de identificerede tilgange har et ressourcefokuseret og inkluderende børnesyn, men med forskellige vægtninger.

I praksiskortlægningen går det kontekstuelle børnesyn som en pædagogisk/didaktisk tænkemåde om elevers udfordringer og særlige behov igen. Det kontekstuelle børnesyn fodrer et dobbeltblik på både elevers individuelle forudsætninger og læringsmiljøets beskaffenhed. En central pointe er, at hvis man ikke inddrager læringsmiljøet i forståelsen af elevers udfordringer og behov, er der en risiko for, at udfor-

dringerne (og dermed også håndteringen af udfordringerne) forstås som udelukkende relateret til noget individuelt iboende eleven.

Det kontekstuelle børnesyn fremhæves som helt afgørende og betydningsfuldt i arbejdet med at støtte elever med særlige behov, herunder elever og klasser præget af udadreagerende adfærd. Baseret på disse resultater skal en pædagogisk tilgang forebygge og håndtere udadreagerende adfærd dermed tage højde for de faglige, sociale og kontekstuelle faktorer, som kan være årsag til elevers adfærd. Det kan fx gøres ved at indskrive det dobbelte blik på eleverne og læringsmiljøet som en central del af det pædagogiske arbejde, hvor det bliver en indbygget opgave for lærere og pædagoger systematisk at vurdere og tilpasse krav og forventninger i læringsmiljøet relateret til elevers individuelle forudsætninger.

Man må være opmærksom på, at det for nogle skoler og undervisere er et børnesyn, der afviger fra, hvordan de hidtil har forstået og håndteret elevers særlige behov og udfordringer relateret til udadreagerende adfærd. I den sammenhæng kan det være væsentligt med en ledelse, der går forrest for at sikre et fælles børnesyn på tværs af hele skolen.

4.2.2 Kompetenceudvikling og tværfaglig sparring

Udadreagerende adfærd er en af de problemstillinger, som flest undervisere oplever at mangle kompetencer til at håndtere. En pointe i undersøgelsens praksiskortlægning er, at de nødvendige kompetencer og sparring er helt afgørende i forhold til at kunne støtte elever med udadreagerende adfærd og skabe et inkluderende læringsmiljø for alle elever i klassen. En pædagogisk tilgang skal derfor i lige så høj grad omfavne og klæde underviserne på. Ud over at der skal arbejdes med klassefællesskabet, skal fokus også være på undervisernes muligheder for at udvikle og anvende deres kompetencer.

Særligt hvad angår udadreagerende adfærd, som kan være af både fysisk og verbal karakter og virke overvældende for de involverede, er det vigtigt, at man som underviser får mulighed for at vende de forskellige situationer og sparre med hinanden. En måde at imødekomme behovet for sparring er ved at gøre det til en fast del af teamets møder og sørge for at sætte tid af til det. Som illustreret i praksiskortlægningen kan det i den sammenhæng være særligt gavnligt med tværfaglig sparring, hvor forskellige fagligheder kan byde ind med deres perspektiver. Hvis undervisere oplever voldsomme episoder med udadreagerende elever, kan det ud over tværfaglig sparring være nødvendigt med en ledelse, som samler op og yder den støtte, der er behov for.

4.2.3 Prioritering af ressourcer til fælles forberedelse og gennemførelse af undervisningen

Flere af skolerne i praksiskortlægningen anvender og udtrykker begejstring for co-teaching, særligt i forbindelse med håndtering af udadreagerende adfærd. Det indebærer, at der er to undervisere til at planlægge og gennemføre undervisningen. Det, at man har en ekstra ressource i form af en voksen, kan gøre nemmere at yde støtte til de elever, der har behov for det. Man må i den forbindelse gøre sig overvejelser om, hvem der skal samarbejde, og hvordan samarbejdet skal organiseres. Et tværfagligt samarbejde mellem fx lærere og pædagoger, hvoraf den ene har specialpædagogisk viden, kan bidrage med forskellige ressourcer ind i klasselokalet. I praksiskortlægningen anvendes co-teaching til stationsundervisning, men co-teaching kan fx også indebære, at den ene underviser, mens den anden observerer eller assisterer, eller at begge underviser i lige høj grad.

I forhold til at sætte en pædagogisk tilgang i værk kan det derudover være nødvendigt at afsætte tidsmæssige ressourcer til, at undervisere kan arbejde systematisk med nye tiltag og koordinere en på tværs af klasseteam og fag.

> Dokumentation

5 Metode og data

I følgende afsnit gør vi rede for de anvendte metoder i denne undersøgelse. Det drejer sig om metoder og datagrundlag vedrørende undersøgelsens praksiskortlægning og litteraturkortlægning.

5.1 Indledende ekspertsamtaler

Som led i at kortlægge den eksisterende viden om pædagogiske tilgange til udadreagerende adfærd har vi haft en række indledende samtaler med i alt 12 eksperter på området. Samtalerne har fungeret som baggrundsviden for undersøgelsen og har dannet baggrund for vores valg af de fem tilgange, som vi har taget udgangspunkt i til vores praksis- og litteraturkortlægning. Vi har haft online samtaler af en varighed på ca. 30 minutter med 7 forskere og 5 psykologer/pædagogiske konsulenter, og samtalerne har omhandlet konkrete tilgange og strategier til at håndtere udadreagerende adfærd samt mere overordnede perspektiver på problemstillingen.

I ekspertsamtalerne har vi været nysgerrige på deres syn på de mest udbredte pædagogiske tilgange til klasser præget af udadreagerende adfærd i en dansk kontekst, og hvad der kendetegner de tilgange, som de generelt mener formår at imødekomme behovene hos elever med udadreagerende adfærd og skabe et inkluderende læringsmiljø for alle elever i klassen. Derudover har nogle eksperterne været behjælpelige med at udpege konkrete skoler/kommuner, som arbejder med de udvalgte fem tilgange.

5.2 Praksiskortlægning

Som en del af undersøgelsens praksiskortlægning er der gennemført en række kvalitative interviews med skoleledere og undervisere på i alt 6 skoler, som anvender en eller flere af de fem tilgange, vi tager udgangspunkt i. Formålet med praksiskortlægningen har været at undersøge, hvordan tilgangene implementeres i en dansk kontekst, herunder om der er særlige tilgange, metoder og redskaber, som synes særligt lovende i praksis. Dette kan give viden om, hvad man skal være opmærksom på i udvikling af et forsøg i en dansk kontekst.

Skolerne er udvalgt på baggrund af ekspertsamtaler og desk research baseret på det krav, at de anvender en eller flere af de fem identificerede tilgange. Vi har således foretaget interviews på skoler, som repræsenterer hver af de fem tilgange. Interviewene

er gennemført som semistrukturerede interviews med afsæt i en interviewguide til henholdsvis skoleledere og undervisere (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewene har haft til hensigt at give en uddybende indsigt i, hvordan skolerne konkret anvender tilgangene i praksis. Det indebærer, hvilke positive og/eller negative erfaringer de har med anvendelse af tilgangene, særligt i relation til udadreagerende adfærd, samt særlige forudsætninger for succesfuld implementering.

Vi har haft som mål at interviewe 1 skoleleder og 2 undervisere på hver skole, men har været nødsaget til at justere, alt efter hvad skolerne har haft mulighed for at stille op med. Et vigtigt opmærksomhedspunkt er i den forbindelse, at vi har foretaget interviews på to KRAP-skoler, da den første KRAP-skole, vi kontaktede, ikke kunne stille op med mere end en skoleleder. Vi har i alt interviewet 15 deltagere på tværs af de 6 skoler. Datagrundlaget for praksiskortlægningen er begrænset, og analyserne bag kan derfor ikke nødvendigvis generaliseres til andre skoler eller kommuner. Se nedenstående tabel for oversigt over interviewene.

Tabel 5.1 Oversigt over antal interviewede undervisere og ledere fordelt på tilgange

Tilgang	Undervisere	Ledere
Low arousal	2	1
KRAP	1	2
NEST	2	1
LP-modellen	2	1
UDL	2	1
I alt	9	6

Interviewene har haft en varighed af ca. 30 minutter og er gennemført online. Forud for interviewene fik deltagerne fremsendt et GDPR-informationsbrev med oplysninger om undersøgelsens formål og opbevaring af data. Som udgangspunkt er interviewene gennemført individuelt, men der har været et par tilfælde, hvor vi grundet ønske fra skolens side har gennemført gruppeinterviews med underviserne. Interviewene blev optaget og transskriberet ved hjælp af transskriberingsprogrammet Dictus og efterskrevet af studentermedhjælpere. Navne på skoler, kommuner og enkeltpersoner er anonymiseret. De transskriberede interviews har gennemgået en kvalitativ analyse med udgangspunkt i undersøgelsens temaer. Her har vi været nysgerrige på konkrete beskrivelser af tilgangene, hvilke elementer der opleves som betydningsfulde, hvilke muligheder/udfordringer der ligger i arbejdet med tilgangene, samt hvad der forudsætter en succesfuld implementering af tilgangene.

I afrapporteringen har vi haft fokus på at beskrive, hvad skolerne konkret gør, og hvorfor de oplever tilgangen som lovende.

5.3 Litteraturkortlægning

I dette afsnit præsenteres metoderne brugt i litteraturkortlægningen, samt hvordan litteraturkortlægningen er afgrænset og udført. Afsnittet er inddelt i tre dele. Først gennemgår vi, hvordan kortlægningen er afgrænset, operationaliseret ved en række in- og eksklusionskriterier. Dernæst gennemgår vi søge-, screenings- og kodeprocesserne, der ligger til grund for kortlægningen. Til sidst præsenterer vi selve kortlægningens søge- og screeningsresultater og præsenterer, hvilke felter af litteratur, som kortlægningen også har fundet, men som ikke levede op til denne kortlægnings afgrænsninger.

5.3.1 In- og eksklusionskriterier for kortlægningen

I forhold til at afgrænse søgningen har kortlægningen arbejdet ud fra følgende opstillede in- og eksklusionskriterier. Disse kriterier er opstillet, så søgningen fokuserer på publikationer, der er så relevante for projektets overordnede formål som muligt. Derfor er centrale principper fra rapporten også afspejlet i nedenstående afgrænsninger – fx at vi ikke inkluderer tilgange, som præsenterer en individfokuseret tilgang, eller at tilgangene skal give værktøjer, der kan anvendes i en klasse-/holdkontekst.

Ud over de mere indholdsmæssige krav i tilgangenes bagvedliggende børnesyn og fokus er kortlægningen også afgrænset til at fokusere på litteratur fra primært nordiske og europæiske landekontekster. Denne afgrænsning er sat for at sikre sammenlignelighed mellem de kortlagte tilganges skolekontekst og dansk skolekontekst. Det noteres, hvis snowball-søgningen finder en større mængde ikke-europæisk litteratur om en given pædagogisk tilgang.

In- og eksklusionskriterier for litteraturkortlægningen

- Kortlægningen afgrænses til nyere litteratur publiceret mellem 2014 og 2024
- Tilgangene skal kunne anvendes i forbindelse med klasse- og holdundervisning i almenskolen
- Tilgangenes primære fokus skal være på mindsning af problemadfærd i klassen
- Tilgangene skal være kollektiv orienteret, og ikke præsentere et individfokus
- Evalueringen skal indeholde udfaldsmål for elevgruppen
- Tilgangen må ikke indeholde nogle belønnings- eller sanktioneringstiltag
- I kortlægningen prioriteres er fra nordiske og europæiske lande
- Peer-reviewed litteratur prioriteres. Ikke-peer reviewed litteratur medtages, hvis dette indeholder klare metodeafsnit.

5.3.2 Søgestrategi

Den overordnede strategi for litteraturkortlægningen har været at søge ud fra snowball-metodikken. Dette er suppleret med udvalgte nøgleordssøgninger på de fem udvalgte socialpædagogiske tilgange, samt andre mulige relevante typer. Nøgleordssøgningerne havde til formål at afdække relevant litteratur inden for de fem udvalgte tilgange. Dog afdækkede disse søgninger ikke den mængde relevant litteratur, som først antaget, og derfor blev hovedparten af søge- og screeningsarbejdet fokuseret på snowball-søgningen i stedet.

Snowball-søgninger er søgninger foretaget ud fra udvalgte studiers referencelister og citeringer (citation tracking). Helt konkret, så anvendes der i snowball-søgninger både *backwards citation tracking*, som indbefatter at læse en publikations referenceliste igennem og inkludere relevant litteratur herfra, samt *forward citation tracking*, hvor man gennemgår de referencer, som har citeret det pågældende studie.

Snowball-metodens fordele er, at denne søgestrategi kan afdække områder af litteratur relativt effektivt, da man tager udgangspunkt i referencelister og citeringer. Dermed kan "strømme" af litteratur, som henviser til hinanden på kryds og tværs,

hurtigt afdækkes (antaget at studier refererer til den relevante forskning, der eksisterer på området). En anden fordel ved snowball-metoden er, at man via denne strategi har mulighed for at afdække nyere litteratur, som muligvis ikke er blevet indekseret i internationale databaser endnu. Derved kan man ved især forwards citation tracking afdække helt ny litteratur, som man potentielt set kunne have overset i en mere traditionel databasesøgning.

Selve snowball-metoden forudsætter, at man på forhånd har et sæt publikationer, som man starter søgningen ud fra. I denne kortlægning har vi taget udgangspunkt i publikationer, som enten stammer fra tilbuddet eller blev givet til os via de indledende eksperksamtaler. Disse publikationer er listet nedenfor.

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Olsen, A. K. H. (2024) *En ny vej til konflikthåndtering i skolen. Med Marte Meo og Low Arousal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Socialstyrelsen (2022). *Vidensnotat. Tværfaglig for inklusion i skolen af børn med udadreagerende adfærd*. Odense: Socialstyrelsen.
- Tegtmejer, T. Schoop, S. R. & Andreasen, A. G. (2024). *Mellemformer: Pilot-evaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner. Rapport*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11-20.

5.3.3 Strategi for screening og kodning af studier

Overordnet er søge-, screenings og kodeprocessen forløbet på følgende vis: Først screenes en publikations referencer på titel/abstract-niveau i forhold til in- og eksklusionskriterierne. Dernæst downloades fuldteksten på lovende referencer, som derefter gennemlæses i dybden med henblik på, om alle in- og eksklusionskriterierne overholdes. I forbindelse med denne del af screeningen har projektgruppen benyttet sig af en screeningsguide, der har struktureret beslutningsprocessen. I fald en reference synes relevant for emnet, så screenes dennes referenceliste og citeringer. Hvis en reference har syntes at være relevant, så er centrale informationer fra teksten blevet skrevet ned (kodet) i et struktureret format (kodeark).

Selve søge-, screenings- og kodeprocessen var en iterativ proces, hvor projektgruppen løbende mødtes og diskuterede, om referencer er relevante jf. in- og eksklusionskriterierne, samt går frem og tilbage mellem søgning, screening og kodning. Dermed kan der godt have været snowballet på publikationer, som i første øjeblik har syntes relevante, men som senere er blevet sorteret fra. Eksempler på dette er fx publikationer fra de typer, som også henvender sig til målgruppen af elever med udadreagerende adfærd, men som ikke lever op til samtlige relevanskriterier, fx tilgangene The Good Behavior Game og School Wide Positive Behaviour Support (se Tabel 5.3). En anden type litteratur, som er blevet anvendt i snowball-søgningen, er relevant supplerende litteratur, dvs. rapporter eller andre typer udgivelser, som behandler emnet, men som ikke i sig selv indeholder en evaluering af en tilgang.

5.3.4 Søge- og screeningsresultater

I alt er 29 referencer blevet snowballet i forbindelse med kortlægningen. Desuden er der foretaget 8 nøgleordssøgninger i Google Scholar og udvalgte EBSCO-databaser. Erfaringen var generelt, at nøgleordssøgningerne på de fem tilgange ikke gav relevante hits i det ønskede omfang. Derfor blev snowball-søgningerne opprioriteret undervejs.

Tabel 5.2 Antal gennemgåede referencer

Niveau	Antal referencer
Titel/abstract	3.658
Nøgleordssøgninger	645
Backwards citation tracking	1.314
Forwards citation tracking	1.699
Fuldttekst ekskl. dubletter	144
Dubletter	11

Anm.: Titel/abstract-optællingen er inkl. dubletter (studier som går igen flere gange), da gennemlæsningen af studiers referencelister ikke i ligeså høj grad muliggør fjernelse af dubletter i screeningsarbejdet som ved en traditionel databasesøgning.

Resultaterne af søgningen viser, at størstedelen af snowball-søgningerne foregik via forward citation tracking. Dette kan indikere især to ting: for første at vi har gennemgået referencer, som er centrale for feltet, og som mange derfor henviser til (publikationer med mange citeringer). For det andet at selve forskningsfeltet om, hvordan man kan støtte elever med udadreagerende adfærd, er et felt i udvikling, hvor der i disse år bliver lavet og udgivet en vis mængde publikationer om emnet.

Desuden afdækkede kortlægningen både evaluering af KRAP, LP-modellen og UDL. Evalueringen af KRAP blev ikke medtaget i kortlægningen, da målgruppen var udviklingshæmmede på bosteder, og derfor ikke matchede med kortlægningens krav (Rambøll, 2018). Publikationer om LP-modellen blev sorteret fra, enten fordi de var publiceret før 2014, eller ikke indeholdt et klart metodeafsnit, som var påkrævet af ikke peer-reviewed litteratur, jf. in- og eksklusionskriterierne (Andresen, 2010, 2011, 2014). Publikationer, der omhandlede UDL, blev enten sorteret fra, da studierne var fra New Zealand og levede dermed ikke op til kravet om nordisk/europæisk landekontekst, eller på baggrund af at de ikke indeholdt nogle empiriske data (Cumming & Gilanyi, 2023; Hovey et al., 2022; Johnson-Harris & Mundschenk, 2014).

Som nævnt tidligere i rapporten afdækkede kortlægningen også typer som fokuserede på elever med udadreagerende adfærd, men ikke levede op til den aktuelle kortlægnings in- og eksklusionskriterier. Det er derfor værd at bemærke, at feltet rettet mod målgruppen af elever med udadreagerende adfærd er bredere, end hvad denne kortlægning inkluderer. Følgende optælling viser, hvilke årsager referencerne er blevet ekskluderet ud fra på fuldtekstniveau (n = 138). Rapportens litteraturliste indeholder en referenceliste over disse frasorterede studier:

- Manglende fokus på udadreagerende adfærd: n = 8
- Indeholder belønningselement: n = 31
- Manglende kontekstuel børnesyn: n = 17
- På skoleniveau: n = 25
- Ingen udfaldsmål for elever: n = 9
- Ingen empiriske udfaldsmål: n = 16
- Ikke relevant landekontekst: n = 14
- Publiceret før 2014: n = 10
- Ikke peer-reviewed: n = 3
- Ikke skolekontekst: n = 5

Eksempler på typer, som er rettet mod samme målgruppe, men ikke er inkluderet i denne kortlægning, er vist i Tabel 2.2.

Tabel 5.3 **Eksempler på ekskluderede tilgange og publikationer**

Tilgang	Publikationer	Eksklusionsgrund
School Wide Positive Behaviour Support	Sørli & Ogden (2015) Närhi et al. (2017)	Rammeværk for skoler, ikke baseret på klasse/hold-niveau
Good behavior game	Humphrey et al. (2022) Djamnezhad et al. (2023)	Indlejret belønningstiltag
Check-in, Check out	Karhu et al. (2018) Wolfe et al. (2016) Hawken et al. (2014)	Individfokuseret
Social stories and visual support	Zimmerman et al. (2020)	Individfokuseret
Marte Meo	Ballidin et al. (2019) Ballidin et al. (2021)	Individfokuseret
De-eskaleringsmodeller og strategier til håndtering af udadreagerende adfærd	Pihl et al. (2018) Franco et al. (2023)	Ingen udfaldsmål på elevniveau

Litteratur

Referencer markeret med * er inkluderet i litteraturstudiet

Aarhus Kommune. (2018). *NEST-modellen: Inklusion i praksis*. Aarhus Kommune.

Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B.H. & Martinussen, M. (2020). Examining the incredible years teacher classroom management program in a regular Norwegian school setting: Teacher-reported behavior management practice, problem behavior in classroom and school environment, teacher self- and collective efficacy, and classroom climate. *Sage Open*, 10(2), 1–12.

*Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B.H., Martinussen, M. & Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899–912.

Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A. & Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years: Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1).

Andersen, F.Ø. & Sunesen, M.S.K. (2011). *LP-modellen som metode til kulturforandring i skolen*. København: Alinea, tilgængelig på: <https://www.alinea.dk/tvaer-fagligt/artikel/lp-modellen-som-metode-til-kulturforandring-i-skolen>.

Andreasen, A.G., Rangvid, B.S. & Lindeberg, N.H. (2022). *Støtte, støttebehov og elev-resultater*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Andresen, B.B. (2010). *Skoler i udvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo.

Andresen, B.B. (2011). *Kompetenceudvikling for skoleledere i Slagelse Kommune*. University College Nordjylland.

Andresen, B.B. (2013). *Styrket videngrundlag i folkeskolen - følgeforskning i tilknytning til Danmarks største skoleudviklingsprojekt*. University College Nordjylland.

Andresen, B.B. (2014). *Professionel udvikling indefra – følgeforskning om LP-arbejdet i skolen*. University College Nordjylland.

- Aust, B., Andersen, L.P.S., Laursen, L.L., Erdogan, M., Kristiansen, J. & Nielsen, H.B. (2018). *Undersøgelse af chikane, trusler om vold og fysisk vold rettet mod undervisningspersonale i udvalgte folkeskoler*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Baker-Henningham, H. & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to Jamaican preschools on teacher and class-wide child behaviour: a cluster randomised trial. *Global Mental Health*, 5, e7.
- Balldin, S., Bergström, M., Wirtberg, I. & Axberg, U. (2019). Marte Meo and Coordination Meetings (MAC): A Systemic School-Based Video Feedback Intervention—A Randomised Controlled Trial. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(5), 537–548.
- Balldin, S., Bergström, M., Wirtberg, I. & Axberg, U. (2021). Video feedback combined with coordination meetings in school to reduce early disruptive behaviour problems (DBP) – A 1-year follow-up randomised controlled trial. *Acta Paediatrica*, 110(12), 3284–3293.
- Bartram, E. & Dahlstrøm, M.R. (2021). *Social læring – en håndbog i at lære børn med socialkognitive vanskeligheder at forstå og handle i den sociale verden*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Berg, K.E.C., Lundgren, J.S. & Bernhardsson, S. (2024). Facilitators and barriers for implementing the PALS school-wide positive behavior support model in a Swedish municipality: A focus group study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 65(5), 919–936.
- Borgen, N.T., Raaum, O., Kirkebøen, L.J., Sørli, M.-A., Ogden, T. & Frønes, I. (2021). Heterogeneity in Short- and Long-Term Impacts of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) on Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, and Criminal Activity. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(2), 379–409.
- Borman, G.D., & Hewes, G.M. (2002). The Long-Term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 243–266.
- Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A.C.K., Chamberlain, A.M., Madden, N.A. & Chambers, B. (2007). Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731.
- Clasen, S. & Thomsen, K.T. (2018). *Nest programmet i Danmark - en tredje vej til inkluderende fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

- Collie, R.J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87.
- Coombes, L., Chan, G., Allen, D. & Foxcroft, D.R. (2016). Mixed-methods Evaluation of the Good Behaviour Game in English Primary Schools. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(5), 369-387.
- Cumming, T.M.O. & Gilanyi, L. (2023). 'Our Classes Are Like Mainstream School Now': Implementing Universal Design for Learning at a Special School. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 63-77.
- Dijkman, M.A., Harting, J. & van der Wal, M.F. (2015). Adoption of the Good Behaviour Game: An evidence-based intervention for the prevention of behaviour problems. *Health Education Journal*, 74(2), 168-182.
- Djamnezhad, D., Bergström, M., Andrén, P., & Hofvander, B. (2023). Good behavior game – study protocol for a randomized controlled trial of a preventive behavior management program in a Swedish school context. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1256714>
- Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Berg, J.K., Pas, E.T., Becker, K.D., Musci, R. et al. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337.
- Elvén, B.H. (2013). *Adfærdsproblemer i skolen* (1. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Fohlin, L., Westling Allodi, M., Sedem, M. & Karlberg, M. (2025). School staff's perceptions of implementing the Inclusive Behavioral Support in Schools framework in Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 208-224.
- Ford, T., Edwards, V., Sharkey, S., Ukoumunne, O.C., Byford, S., Norwich, B. & Logan, S. (2012). Supporting teachers and children in schools: the effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years teacher classroom management programme in primary school children: a cluster randomised controlled trial, with parallel economic and process evaluations. *BMC Public Health*, 12(1), 719.
- Ford, T., Hayes, R., Byford, S., Edwards, V., Fletcher, M., Logan, S. et al. (2019). The effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years: Teacher Classroom

- Management programme in primary school children: results of the STARS cluster randomised controlled trial. *Psychological Medicine*, 49(5), 828–842.
- Ford, T., Parker, C., Salim, J., Goodman, R., Logan, S. & Henley, W. (2018). The relationship between exclusion from school and mental health: a secondary analysis of the British Child and Adolescent Mental Health Surveys 2004 and 2007. *Psychological Medicine*, 48(4), 629–641.
- Fossum, S., Handegård, B.H. & Britt Drugli, M. (2017). The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Kindergartens: Effects of a Universal Preventive Effort. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2215–2223.
- Fossum, S. & Mørch, W. (2005). 'De utrolige årene': Empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(3), 195–203.
- Franco, D., Vanderlinde, R. & Valcke, M. (2023). Empowering Novice Teachers: The Design and Validation of a Competence Model to Manage Verbal Aggressive Behaviour in the Classroom. *Education Sciences*, 13(10), 971.
- Gordon, D., Rose, D.H. & Meyer, A. (2016). *Universal Design for Learning*. Lynnfield, MA: CAST, Inc.
- Hawken, L.S., Bundock, K., Kladis, K., O'Keeffe, B. & Barrett, C.A. (2014). Systematic Review of the Check-in, Check-out Intervention for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 635–658.
- Hejlskov, B.E. & Sjölund, A. (2019). *Afstemt pædagogik: Low Arousal i teori og praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hovey, K.A., Gauvreau, A.N. & Lohmann, M.J. (2022). Providing Multiple Means of Action and Expression in the Early Childhood Classroom Through a Universal Design for Learning Framework. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 11(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1150>
- Hübinette, E., Udén, S., Nilsson, G. & Schad, E. (2024). Doing PAXY Things: Swedish 3rd-Grade Students' Feelings and Attitudes Towards Participation in the PAX Good Behavior Game. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 7(3), 143–157.
- Humphrey, N., Hennessey, A., Ashworth, E., Frearson, K., Black, L., Petersen, K., Wo, L., Panayiotou, M., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2018). *Good Behaviour Game*:

Evaluation Report and Executive Summary. London: Education Endowment Foundation.

- Humphrey, N., Hennessey, A., Troncoso, P., Panayiotou, M., Black, L., Petersen, K., Wo, L., Mason, C., Ashworth, E., Frearson, K., Boehnke, J.R., Pockett, R.D., Lowin, J., Foxcroft, D., Wigelsworth, M. & Lendrum, A. (2022). The Good Behaviour Game intervention to improve behavioural and other outcomes for children aged 7–8 years: a cluster RCT. *Public Health Research*, 10(7), 1–100.
- Humphrey, N., Panayiotou, M., Hennessey, A. & Ashworth, E. (2021). Treatment effect modifiers in a randomized trial of the good behavior game during middle childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(8), 668–681.
- *Jeppesen, L.H. & Iversen, K. (2020). *Perspekt 2.0 – Implementeringsevaluering*. Dansk Center for Forskningsmiljø (DCUM) & VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Johnson-Harris, K.M. & Mundschenk, N.A. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 168–174.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475–489.
- Karlberg, M., Klang, N. & Svahn, J. (2024). Positive behavior support in school – a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 12(1), 521.
- *Kirkhaug, B., Drugli, M.B., Handegård, B.H., Lydersen, S., Åsheim, M. & Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school? A quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16, 1–11.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

- *Larsen, A.F. & Simonsen, M. (2020). *Social emotional learning in the classroom: Short-run effects from PERSPEKT 2.0*. TrygFondens Børneforskningscenter, Department of Economics and Business Economics, Aarhus University.
- *Larsen, A.F. & Simonsen, M. (2021). *Social emotional learning in the classroom: One-year follow-up results from PERSPEKT 2.0. (Economics Working Papers 2021-06)*. Department of Economics and Business Economics, Aarhus University.
- Lindeberg, N.H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L.V. & Nicolajsen, J.S. (2022). *Kortlægning af mellemformer: Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreassen, A.G., Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K.G. (2022). *Styring, organiser og faglig praksis: Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lund, G.E. & Winslade, J. (2024). *Restorativ Praksis – stærkere fællesskaber i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lynch, D. & Keenan, M. (2018). The good behaviour game: Maintenance effects. *International Journal of Educational Research*, 87, 91–99.
- Major, S.O., Palos, A.C., Gaspar, M.F. & Santos, A.I. (2024). Do we get what we expect? A qualitative study of preschool teachers' experiences with the Incredible Years® Teacher Classroom Management program. *Children and Youth Services Review*, 163, 107782.
- McDonnell, A. & Deveau, R. (2018). Low arousal approaches to manage behaviours of concern. *Learning Disability Practice*, 21(5), doi: 10.7748/ldp.2018.e1882.
- Mesibov, G.B. & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570–579.
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Metner, L. & Bilgrav, P. (2019). *KRAP-metoder og redskaber. Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gorden, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Lynnfield MA: CAST, Inc.

- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mørch, W.-T., Clifford, G., Larsson, B., Rypdal, P., Tjeflaat, T., Lurie, J., Drugli, M.B., Fossum, S. & Reedtz, C. (2004). *The Incredible Years. The Norwegian Webster-Stratton Programme 1998-2004*. Regionsenter for barn og unges psykisk helse, NTNU Trondheim & Universitetet i Tromsø.
- Murray, D.W. & Rosanbalm, K. (2017). *Promoting self-regulation in adolescents and young adults: A practice brief (OPRE Report 2015-82)*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205.
- Nelen, M.J.M., Blonk, A., Scholte, R.H.J. & Denessen, E. (2020). School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports: Fidelity of Tier 1 Implementation in 117 Dutch Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 156–166.
- Nelen, M.J.M., Willemse, T.M., van Oudheusden, M.A. & Goei, S. L. (2020). Cultural Challenges in Adapting SWPBIS to a Dutch Context. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 105–115.
- Nordahl, T. (2011). *Arbejdet med LP-modellen: Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i dagtilbud*. Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Nordahl, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N. & Ogden, T. (2021). Knowledge and Will: An Explorative Study on the Implementation of School-Wide Positive Behavior Support in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12 (Article 618099).

- Odom, S.L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 21–36). Springer.
- Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2024). Implementing and evaluating the School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS) model in Norwegian primary schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1–10, <https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2417322>
- O’Keeffe, J., Thurston, A., Kee, F., O’Hare, L. & Lloyd, K. (2021). An Exploratory, Cluster Randomised Control Trial of the PAX Good Behaviour Game. *Social Inclusion*, 9(4), 47–59.
- Olsen, A.K.H. (2024). *En ny vej til konflikthåndtering i skolen. Med Marte Meo og Low Arousal*. København: Hans Reitzel.
- Pennington, B. & McComas, J.J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 176–180.
- Pihl, P., Grytnes, R. & Andersen, L.P.S. (2018). Violence prevention in special education schools – an integrated practice? *Research in Developmental Disabilities*, 77, 87–97.
- Quint, J., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S. & DeLaurentis, M. (2015). *Scaling up the Success for All model of school reform. Final report from the investing in innovation (i3) evaluation*. New York: MDRC.
- Rambøll (2018). *KRAP til voksne med udviklingshæmning på længerevarende botilbud. Evalueringsrapport*. København: Rambøll.
- Rambøll (2020). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud. Afsluttende rapport*. København: Rambøll.
- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C. & Dong, N. (2021). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Effects for Students Receiving Special Education Services. *Remedial and Special Education*, 42(1), 7–17.
- Schaeffer, M. (2024). *A pilot study on the effectiveness of Bettertogether3 in Columbia Heights School District, Minnesota*. BetterTogether3.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (2012). *Success for All. Summary of research on achievement outcomes*. Baltimore MD: Success for All Foundation.

- Socialstyrelsen. (2022). *Vidensnotat. Tværfaglig indsats for inklusion i skolen af børn med udadreagerende adfærd*. Odense: Socialstyrelsen.
- Sørli, M.-A. (2021). Structural, cultural and instructional predictors essential to sustained implementation fidelity in schools: The School-Wide Positive Behavior Support Model (SWPBS). *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100082.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Reducing Threats to Validity by Design in a Non-randomized Experiment of a School-Wide Prevention Model. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 235–246.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202–217.
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A.R. (2015). Preventing Problem Behavior in School through School-Wide Staff Empowerment: Intervention Outcomes. *World Journal of Educational Research*, 2(2), 117–139.
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A.R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway. *Sage Open*, 6(2), 1–13.
- Spilt, J.L., Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. (2016). Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 17(6), 732–742.
- Storgård, P. (2008). *KRAP: kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Streimann, K., Selart, A. & Trummal, A. (2020). Effectiveness of a Universal, Classroom-Based Preventive Intervention (PAX GBG) in Estonia: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 21(2), 234–244.
- Success for All Foundation. (2025). *Getting Along Together, 2nd Edition*. Baltimore MD: Success for All Foundation. Tilgængelig på: <https://www.successforall.org/success-for-all-getting-along-together-materials/>
- Tegtmejer, T., Ladekjær, E., Lindeberg, N.H., Nøhr, K. & Johansson, G. (2022). *Mellemformer – en kombination af almen- og specialundervisning. Casestudier af mellemformer på to skoler*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Tegtmejer, T., Schoop, S.R. & Andreasen, A.G. (2024). *Mellemformer – Pilotevaluering af forsøg med mellemformer på 20 skoler i fem kommuner*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Trach, J., Lee, M. & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2018, 11–20.
- van Kuijk, M., Mullender-Wijnsma, M. & Bosker, R. (2021). A Systematic Review of Studies Addressing the Implementation of the Evidence-Based Whole-School Reform "Success for All". *ECNU Review of Education*, 4(1), 128–163.
- *Veldman, M.A., Hingstman, M., Doolaard, S., Snijders, T.A.B. & Bosker, R. J. (2020). Promoting students' social behavior in primary education through Success for All lessons. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100934.
- What Works Clearinghouse. (2017). *WWC Intervention Report. Success for All*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C.T., Sabey, C.V., Lund, E.M. & Ross, S.W. (2016). A Systematic Review of the Empirical Support for Check-In Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74–88.
- Zimmerman, K.N., Ledford, J.R., Gagnon, K.L. & Martin, J.L. (2020). Social Stories and Visual Supports Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 45(4), 207–223.

