



**Socialstyrelsen**

# Tværfaglig indsats for inklusion i skolen af børn med udadreagerende adfærd

Indsatsbeskrivelse

August 2022 • Version 0

---

**Viden til gavn**

# Introduktion

---

I denne indsatsbeskrivelse introduceres en målrettet tværfaglig indsats for inklusion i skolen af børn med udadreagerende adfærd, som 4-5 kommuner i samarbejde med Socialstyrelsen skal videreudvikle og modne i perioden 2023-2025.

Visionen er at skabe sammenhæng mellem en skole- og en forældreindsats, der kan iværksætte en positiv udvikling for gruppen af børn med udadreagerende adfærd og samtidig styrke læringsmiljøet for hele klassen. Målet er at foregribe eksklusion af børn med udadreagerende adfærd fra det almene skolemiljø, forhindre yderligere eskalering af den udadreagerende adfærd og forebygge senere udvikling af kriminalitet, vold, misbrug og alvorlig psykisk mistrivsel. I klasseindsatsen tilføres en ressourcevejleder, som støtter klasseteamet i en kompetence- og udviklingsproces og giver støtte via konkrete specialkompetencer i klassen. I forældreindsatsen tilbydes forældre til børn med udadreagerende adfærd et gruppeforløb ledet af en specialuddannet gruppevejleder, hvor forældrene støttes i at opnå et samspil i hjemmet, der både kan være virksom i hjemmet og for barnets deltagelse i klassen. Initiativet skal organiseres, koordineres og udmøntes i et samspil mellem socialområdet og grundskoleområdet.

Socialstyrelsen har i foråret 2022 udviklet en foreløbig model med afsæt i aktuelt bedste viden om hhv. faktorer af betydning for inklusion af modellens målgruppe i det almene skolemiljø, rådgivning af forældregrupper i relation til målgruppen og samarbejde mellem professionelle på tværs af social- og skoleområdet og i tæt samspil med børn og forældre. Modellen er udviklet med bidrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og Metodecentret. I juni 2022 er modellen kvalificeret af udvalgte kommuner. Det samlede initiativ er finansieret af Social- og Ældreministeriets udviklings- og investeringsprogram på børne- og ungeområdet.

## Indhold

1. Målgruppe og baggrund for modellen
2. Modellen kort fortalt
3. Kort om modellens vidensgrundlag
4. Modellens forståelsesramme
5. Modellens organisatoriske forudsætninger
6. Modellens kerneelementer
7. Referencer

# 1. Målgruppe og baggrund for modellen

---

## Modellens målgruppe

Socialstyrelsens undersøgelse af kommunernes udfordringer fra 2020 viser, at 61 pct. af kommunerne vurderer, at målgruppen 'børn og unge med udadreagerende adfærd' er i vækst, og at mange kommuner (39 pct.) oplever udfordringer med at tilbyde relevante tilbud og indsatser til målgruppen.

Modellens primære målgruppe er børn og unge fra 9-14 år, der udviser adfærd, der opleves som aggressiv eller voldsom for omgivelserne, og er fanget i eller i alvorlig risiko for at ende i et fastlåst, negativt samspil i skolen eller i familien. Målgruppen omfatter således både børn, der allerede har tilknyttet specialindsatser i almenklassen, børn, hvor der er iværksat individuelle eller familierettede indsatser under serviceloven, og børn, der udviser begyndende adfærdsproblematikker. Indsatsen er målrettet til hele klasser, hvor der skolefagligt og socialfagligt vurderes at være udfordringer med udadreagerende adfærd. Indsatsen vil på en række områder også være virksom for bredere målgrupper, f.eks. børn med begyndende social angst eller selvskadende adfærd (Leth, 2012; Arango, 2019).

Foruden børn med udadreagerende adfærd omfatter den primære målgruppe børnenes forældre, børnene i klassen og klasseteamet omkring klassen.

## Når adfærden bliver en udfordring

En problematik med udadreagerende adfærd medfører ofte et stigende antal konflikter mellem børnene i klassen og konflikter i relationen til lærere og pædagoger samt til forældrene. I klasser med et højt niveau af relationel aggressiv adfærd ses stor social afvisning, der i nogle tilfælde eskaleres til eksklusion af elever (Rolf, Krahé & Busching, 2016). Udadreagerende adfærd er en betydende faktor for udvikling af en mobbekultur og bevirker ringe skolefærdigheder for en større gruppe i klassen. Mobning og dårlig skolegang er en kraftig risikofaktor til begyndende kriminalitet, udvikling af voldelig adfærd, lavt selvværd og depression (Ogden & Hagen, 2014; Turunen, 2021). I hjemmet kan den udadreagerende adfærd både have sammenhæng med et allerede eksisterende negativt fastlåst samspil mellem forældre og børn og bevirke, at et sådant negativt samspil udvikles. Der er stor sammenhæng til en lang række sociale risikofaktorer, bl.a. brug af hårde eller inkonsistente opdragelsesmetoder, misbrug og forældrekonflikter. Desuden har den udadreagerende adfærd en sammenhæng til sammenbrud i familiesammenholdet, forældre og børns fysiske og psykiske udvikling, familiens indtjening og for øvrige livsvilkår (Patterson, 2016; Jeppesen, 2020). Den udadreagerende adfærd vil i en række tilfælde være et udtryk for underliggende problematikker og vil kunne ses som et signal til det omgivende miljø. Der kan være tale om faglige vanskeligheder, generel mistrivsel, lavt selvværd, problematikker i forhold til ADHD, autismeforstyrrelser mv. (Nordahl, 2013). Adfærdsproblematikker kan også forstås ud fra tænkningen om, at "børn gør det, der giver bedst mening i en situation" (Elevén & Wiman, 2016). Det vil sige at nye adfærdsstrategier kan læres, også af børn i adfærdsproblematikker.

Den udadreagerende adfærd kan være en udfordring både i skolen og i hjemmet og vil ofte kunne have sociale konsekvenser for barn og familie. Det er omkostningsfyldt både for samfundet og den enkelte, når børn bliver marginaliserede. Dårlige skoleerfaringer kan direkte sættes i sammenhæng med manglende uddannelse eller job (Schultz-Nielsen & Skaksen, 2016). Forskning peger på, at en tidlig og sammenhængende indsats med fokus på både samspil i skole og i hjemmet kan forebygge og forhindre, at den udadreagerende adfærd udvikler sig (Ogden & Hagen, 2014; Labella & Masten, 2018).

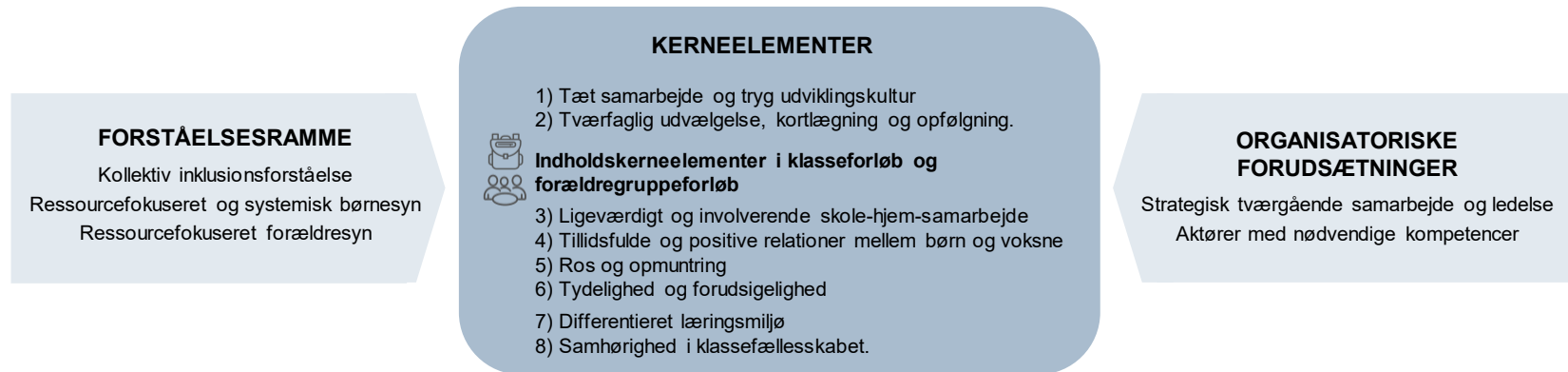
## 2. Modellen kort fortalt

### Introduktion til modellen

Den tværfaglige indsatsmodel for inklusion af børn med udadreagerende adfærd indeholder en forståelsesramme, otte kerneelementer og organisatoriske forudsætninger for indsatsen.

Indsatsen indeholder derudover to spor: Et klasseforløb og et forældregruppeforløb. Her klædes et klasseteam (lærere og pædagoger omkring klassen) og forældre på til at iværksætte tiltag i hhv. klassen og i hjemmet, der skal medvirke til, at barnet med udadreagerende adfærd bevarer tilknytningen til det almene skolemiljø. Klasseteamet indgår i et tæt samarbejde med og vejledes af skolens **ressourcevejleder**, f.eks. en eksisterende AKT-funktion eller inklusionsvejleder. Forældrene til børn med udadreagerende adfærd modtager rådgivning og støtte fra en **gruppevejleder**, f.eks. en eksisterende familiebehandler eller fremskudt sagsbehandler fra socialforvaltningen.

Skolens ressourcevejleder og gruppevejlederen fra socialområdet har i samspil med ledelsen en central rolle i at understøtte klasseteamets og forældrenes omsætning af kerneelement 1-8 i praksis. Kerneelement 3-6 er væsentlige indholdselementer i både klasseforløb og forældregruppeforløb, og kerneelement 7 og 8 er yderligere væsentlige indholdselementer i klasseforløb.



### Modellens gevinster

Kommunale aktører fra skole- og socialområdet fremhæver i kvalificeringen af modellen, at indsatsen kan have resultater på flere niveauer. Børn med udadreagerende adfærd får en følelse af at være betydningsfulde, indsatsen kan styrke fællesskabet i klassen og skabe bedre klassetrivsel. Samtidig understøtter indsatsen en tidlig involvering af forældre i inklusionsudfordringer. Hertil har modellen fokus på at styrke samarbejdet mellem skole og familieafdeling og kan understøtte udviklingen af et fælles børnesyn. I det indsatsen går på tværs af skole- og socialområdet, er det centralt, at der er klarhed om økonomiske forhold, beslutningskompetence, og at indsatsens aktører kan se værdi i at investere i et tværfagligt samarbejde.

### 3. Kort om modellens vidensgrundlag

---

Modellens kerneelementer er udviklet på baggrund af aktuelt bedste viden på området.

Der er dokumenteret dansk og nordisk viden om virksomme forældreinterventioner og forskellige modeller målrettet klasser med udadreagerende adfærd (Ogden & Hagen, 2014; Labella & Masten, 2018; Lindberg, Molberg & Scavenius, 2019; Høstrup, 2021). Der er forskningsmæssig bred enighed om, at et velfungerende skole-hjem-samarbejde er en nødvendighed for børnenes trivsel og læring. Alligevel udestår en række uafklarede dilemmaer på dette felt, herunder udvikling af praktisk gennemførlige modeller for tværsektorielt samarbejde i dagligdagen, der sikrer fælles sprog og tilgange (Emmertsen Lund, 2017). Det er samtidig påpeget, at selvom der er et øget fokus i pædagogisk forskning på udviklingen af en inkluderende undervisningspraksis, så mangler der fortsat viden om en række fundamentale mekanismer i skolens sociale klassepraksis. Dette omhandler bl.a. konkrete handlinger, der uden at stigmatisere viser rum for forskellighed og differentiering (Szulevicz, 2016; Hedegaard Hansen, Jensen, Lassen, 2018; Ogden, 2022). Desuden er der i vidensafdækningen ikke fundet virksomme modeller for en koordineret indsats i hverken skole eller hjem målrettet børn i udadreagerende adfærdsproblematikker.

I modellen indgår dokumenterede virksomme elementer fra eksisterende og implementerede forældreindsatser relateret til målgruppen. Desuden er der udpeget elementer i klassekonteksten, der synes nødvendige for at skabe et inkluderende klassemiljø i forhold til udadreagerende adfærd. Elementerne er udpeget på baggrund af en struktureret håndholdt litteratursøgning og ved indhentning af praksiserfaringer fra to kommuner, som arbejder med inkluderende tiltag. Den fremsøgte litteratur dokumenterer ikke de enkelte faktors effekter på et inkluderende klassemiljø for børn med udadreagerende adfærd, men giver indikationer på, hvilke faktorer der kan have en indvirkning på klassemiljøet for målgruppen. Yderligere er der indhentet viden om virksomme elementer i samarbejdet på tværs af social- og skoleområdet gennem en bevidst håndholdt litteratursøgning samt ud fra erfaringer i Socialstyrelsens eksisterende udviklingsprojekter, der går på tværs af social- og skoleområdet.

Det samlede vidensgrundlag gøres tilgængeligt i et særskilt notat på Socialstyrelsens hjemmeside i efteråret 2022.

# 4. Modellens faglige forståelsesramme

## Den fælles retning og ”mindset” for arbejdet med modellen

Overordnet bygger modellen på et grundlag bestående af en inklusionsforståelse samt et børnesyn og et forældresyn. Dette udgør den grundlæggende forståelse og tilgang til arbejdet med kerneelementerne og de fagprofessionelles faglige kultur og praksis i den enkelte kommune og sætter både en strategisk og faglig retning for implementeringen af modellen.

1

### Kollektiv inklusionsforståelse

Inklusion i grundskolen handler om at sikre, at alle børn er aktive og ligeværdige deltagere i og medskabere af fællesskabet, at alle børn bliver mødt dér, hvor de er, samt at læringsmiljøet tilrettelægges, så det giver de bedste betingelser for, at alle børn udvikler sig, trives og lærer mest muligt (Inkluderende læringsmiljøer på emu.dk). I modellen arbejdes der ud fra det kollektive orienterede inklusionsbegreb hen mod et styrket klassefællesskab for at styrke læringsmiljøet for alle børn. Det vil sige at de fagprofessionelles udvikling af læringsmiljøet i klassen tager højde for og tilgodeser det enkelte barns behov, ressourcer og udfordringer, så alle børn kan deltage i de sociale og læringsmæssige fællesskaber (Lindeberg et al. 2022). En ligeværdig og aktiv deltagelse i klassefællesskabet er stærkt påvirkelig af kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet og af samspillet i familien. En kollektiv inklusionsforståelse omfatter derfor både en tilgang til og en indsats for hele forældregruppen samt en konkret støtte til familier i udsatte positioner, der kan stå på kanten af fællesskabet i klassen (Boel, 2013). For at indsatsen kan lykkes, er det derfor centralt, at fagprofessionelle på tværs af skole- og socialområdet har fokus på læringsmiljøet i skolen som en bærende kontekst for at fremme en positiv udvikling hos barnet og forebygge eskalering af den udadreagerende adfærd.

2

### Ressourcefokuseret og systemisk børnesyn

Børn gør deres bedste ud fra deres livsomstændigheder, hvad de har lært i opvæksten, og ud fra, hvordan deres omgivelser påvirker dem. Børn udvikler sig i interaktion med deres omgivelser og af de muligheder og begrænsninger, der er i og omkring børnene. Børns udvikling skal derfor understøttes af de voksne omkring børnene. Børn har afgørende viden om deres eget liv og kan belyse egne udfordringer og ressourcer. En afgørende faktor for børns udvikling er, at de voksne omkring børnene har et positivt syn på og klare forventninger til børnene, hvor børnenes ressourcer italesættes frem for begrænsninger (Styrket læringsmiljø, 2019; Ogden 2020; Mestringsprogrammet, 2021; Ogden 2022).

3

### Ressourcefokuseret forældresyn

Den konkrete udformning og tilrettelæggelse af et forældreforløb tager udgangspunkt i et ressourcefokuseret perspektiv på forældrene, hvor der på trods af udfordringerne er fokus på det gode, de allerede gør som forældre. De fagprofessionelle må anse forældrene for at være ligeværdige samarbejdspartnere og en meget væsentlig ressource som forandringsagenter for deres børn, og at forældrene vil det bedste og gør det bedste, de kan, for deres børn. På samme måde anses forældregruppen som en væsentlig ressource både for klassen og for hver enkelt forælder, fordi gruppen kan støtte forandringsarbejdet i hver familie gennem erfaringsudveksling og gennem udvikling af håb og tro på positive forandringer (Nordahl, 2013).

# 5. Modellens organisatoriske forudsætninger

---

Der er defineret to forudsætninger for implementering af modellens kerneelementer. De to organisatoriske forudsætninger understøtter, at modellen implementeres som tilsigtet og med de ønskede resultater.

De to forudsætninger er:

1. Strategisk tværgående samarbejde og ledelse
2. Aktører med nødvendige kompetencer.

## **Forudsætning 1: Strategisk tværgående samarbejde og ledelse**

For at indsatsen, som udføres i et samarbejde mellem professionelle fra social- og skoleområdet, kan implementeres, er der behov for overordnet ledelse og styring, der går på tværs af – eller som minimum er afstemt mellem – de relevante enheder, som samarbejder. Den overordnede ledelse skal i samarbejde med skolerne og udførerenheden i socialafdelingen understøtte, at de erfaringer, der gøres i projektet, løbende indsamles og bliver til fælles læring til brug for beslutningstagning og justering af praksis. Den løbende indsamling af erfaringer kan også medvirke til at sikre, at forhindringer for implementeringen af modellen ryddes af vejen, f.eks. når det gælder mulighederne for prioritering af det tværgående samarbejde. Ledelsen skal i dette samarbejde understøtte en brobygning mellem det socialfaglige og skolefaglige område, og at de professionelle kan udfordre og inspirere hinanden med henblik på at skabe merviden og nye tværfaglige tilgange i arbejdet med at håndtere udadreagerende adfærd i inkluderende klassefællesskaber (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Ikke mindst har ledelsen ansvar for at klargøre, hvilke skoler der skal indgå i og implementere indsatsen og sikre de nødvendige ressourcer, indsatsen kræver.

Hvis der ikke allerede eksisterer en strategisk tværgående ledelse på forvaltningsniveau, skal kommunen etablere en strategisk ledelsesgruppe med repræsentanter fra både social- og skoleområdet. Gruppen skal afstemme en fast kommunikations- og mødestruktur og udpege, hvem der har det overordnede beslutningsmandat, og hvordan der konkret sikres ledelse af forandringerne i praksis – forhold der medvirker til en sammenhængende ledelsesindsats.

# 5. Modellens organisatoriske forudsætninger (fortsat)

## Forudsætning 2: Aktører med nødvendige kompetencer

Skoleledelsen, lederen af socialområdet, ressourcelederen og gruppelederen er centrale aktører for implementeringen af indsatsen og omsætning af modellens kerneelementer. Det kalder på et fagligt fokus i arbejdet med indsatsen, at visse basiskompetencer forefindes, samt et fokus på opbygning af kompetencer, der er nødvendige for at arbejde med indsatsen, jf. boksene nedenfor.

### Skoleledelsen og leder af udførerenhed

#### Fagligt fokus

- Ambassadør for modellens forståelsesramme
- Indgår aktivt og sikrer rammer og ressourcer, der understøtter arbejdet med omsætningen af modellens kerneelementer i praksis
- Opmuntrer, motiverer og støtter personalet, i udviklingsarbejdet, udbreder gode erfaringer og udviser vedholdenhed.

#### Kompetencer

- Kultur- og forandringsledelse
- Etablering af gode samarbejdsrelationer både horisontalt og vertikalt
- Gode samarbejdsevner, lyttende og løsningsorienteret
- Nysgerrig og udviklingsorienteret.

#### Kompetenceudvikling

- Udviklingsledelse af et ressourcefokuseret, systemisk og inkluderende mindset i personalegruppen
- Brobygning og konkret samarbejde mellem social- og skoleområdet
- Etablering af et didaktisk handlerum for ressourceleder/gruppeleder
- Brug af data i tilrettelæggelsen af undervisningen, bl.a. fra kortlægning, jf. kernelement 2.

### Ressourceleder

#### Forankring

- Forankret i eksisterende organisatoriske skolerammer, f.eks. AKT.

#### Fagligt fokus

- Omsætning af kerneelementer i praksis med fokus på klasseforløb
- Faglig vejledning, sparring, opmuntring og motivation af teamet
- Benytter modellens forståelsesramme.

#### Kompetencer

- Erfaring med og indsigt i inkluderende læringsmiljøer
- Erfaring med observation og vejledning af fagpersoner samt møde- og procesledelse
- Tværfaglige samarbejdsevner og kompetence i at skabe engagement.

#### Kompetenceudvikling

- Specialpædagogiske kompetencer ift. udadreagerende adfærd
- Udviklingsstøttende relations- og kommunikationskompetencer
- Kompetencer i tilrettelæggelse af pædagogiske- og socialfaglige tiltag
- Formidling og etablering af udviklingsprocesser hen mod et ressourcefokuseret, systemisk og inkluderende mindset.

### Gruppeleder

#### Forankring

- Forankret i eksisterende organisatoriske socialfaglige rammer, f.eks. fremskudt sagsbehandler eller familiebehandler.

#### Fagligt fokus

- Omsætning af kerneelementer i praksis med fokus på forældregruppeforløb
- Lede forældregrupper og yde målrettet støtte til forældre
- Styrke samarbejdet og agere brobygger mellem skole og hjem
- Benytter modellens forståelsesramme.

#### Kompetencer

- Socialpædagogiske eller psykologiske kompetencer
- Erfaring med at yde støtte til forældre
- Formidlings-, vejlednings- og rådgivningskompetencer.

#### Kompetenceudvikling

- Viden om arbejdet med familier med børn i udadreagerende adfærd
- Ledelse og motivation af forældregrupper
- Systematisk og tværfaglig udvikling og samarbejde
- Formidling og etablering af udviklingsprocesser hen mod et ressourcefokuseret, systemisk og inkluderende mindset.



# 6. Modellens kerneelementer

## En model med otte kerneelementer

Omdrejningspunktet for kommunernes arbejde med inklusion af børn med udadreagerende adfærd er otte kerneelementer, herunder to spor: et klasseforløb og et forældregruppeforløb.

Undersøgelser og praksiserfaringer peger på, at de otte kerneelementer, der er oplistet og illustreret i boksen til højre, har en væsentlig og samvirkende betydning for positive udviklingsprocesser i klassen og i hjemmet, således at trivslen blandt børn, der udviser udadreagerende adfærd, fremmes, og de bevarer tilknytningen til almenklassen. Kerneelementerne beskriver fokusområder og handlinger til at styrke skolen, klasseteamet og forældrene som led i børnenes læring og udvikling.

Kerneelement 1 og 2 er i spil hele tiden, det vil sige før, under og efter iværksættelsen af klasse- og forældregruppeforløb. Kerneelement 1 og 2 er væsentlige forudsætninger for, at det er muligt at arbejde med indsatsens øvrige kerneelementer. Kerneelement 3-8 er såkaldte indholdskerneelementer i klasse- og forældregruppeforløb, hvor kerneelement 3-6 er fælles for de to forløb, men udspiller sig forskelligt i en klassekontekst og i hjemmet. Kerneelement 3-6 kan tilpasses den primære målgruppes behov, forældrenes ressourcer og klassens forudsætninger, og ligeledes kan kerneelement 7 og 8 tilpasses den aktuelle klasse. Der kan så at sige skrues op eller ned for konkrete praksistiltag i relation til indholdskerneelementerne.

Kerneelementerne skal omsættes i kommunal praksis med blik for de specifikke drivkræfter, barrierer og udviklingspotentialer og -behov, der er i den konkrete lokale kontekst.

På de følgende sider uddybes hvert af modellens kerneelementer.

### KERNEELEMENTER

- 1) Tæt samarbejde og tryk udviklingskultur
- 2) Tværfaglig udvælgelse, kortlægning og opfølgning.



#### Indholdskerneelementer i klasseforløb og forældregruppeforløb

- 3) Ligeværdigt og involverende skole-hjem-samarbejde
- 4) Tillidsfulde og positive relationer mellem børn og voksne
- 5) Ros og opmuntring
- 6) Tydelighed og forudsigelighed
- 7) Differentieret læringsmiljø
- 8) Samhørighed i klassefællesskabet.

# Tæt samarbejde og tryk udviklingskultur

**Skoleledelse, ledelse af kommunal social udførerenhed, ressourcevejleder og gruppeleder etablerer tæt samarbejde, der skal sikre en koordineret og sammenhængende indsats for børn med udadreagerende adfærd. Ledelsen understøtter en kultur, som giver tryk, mentalt overskud og kompetencer til at håndtere børn med udadreagerende adfærd.**

En forudsætning for indsatsens effekt er, at klasseforløb og grupperådgivningsforløb til forældre med børn med udadreagerende adfærd understøtter hinanden og opleves sammenhængende med fælles tilgang og fælles sprog. Det kræver, at ressourcevejleder, gruppeleder og deres ledelse, der er væsentlige forandringsagenter for indsatsens omsætning i praksis, leverer indsatsen i et tæt samarbejde og formidler erfaringer til cheflaget. Vidensafdækningen peger på, at koordinering, klar opgave- og ansvarsfordeling, fælles mål og plan, vidensdeling og løbende gensidig orientering bidrager til et tæt samarbejde omkring indsatsen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Hertil er en forudsætning for leveringen af indsatsen, at ledelsen har fokus på at opbygge og vedligeholde en udviklingskultur, der giver rum for sparring blandt de fagprofessionelle, og hvor gode erfaringer og udfordringer kan deles, og der kan findes løsningsmuligheder.

*Hvordan gribes det konkret an i praksis?*

- Ressourcevejlederen i skolen og gruppelederen i forældregruppeforløb samt deres ledelse udarbejder en samarbejdsaftale, der indeholder en klar arbejdsgangsbeskrivelse, rolle-, opgave- og ansvarsfordeling, kommunikationskanaler til vidensdeling og løbende gensidig orientering, fastlagt mødestruktur mv.
- Der etableres faglig rådgivning, f.eks. forankret i PPR eller lignende, der har til opgave at understøtte en tryk udviklingskultur ved at give socialfaglig sparring, faglig sparring til skolen, kompetenceudvikle og rådgive ressourcevejleder og gruppeleder samt deres ledelse.
- Ressourcevejleder og gruppeleder etablerer et indgående kendskab til hinandens fagfelter, arbejdsgange og kompetencer på tværs af skole- og socialområdet og deltager i udvalgte dele af hinandens forløb. Ressourcevejlederen og gruppelederen har fælles ansvar for den indledende kortlægning, tilpasning og fortløbende opfølgning af forløb til det enkelte barn og familie (jf. kerneelement 2), hvor der arbejdes i samme retning om en fælles problemstilling med et fælles syn på, hvilke tiltag der vil være gavnlige i forløbene.

Ledelsen sikrer i arbejdsplanlægningen tid og mulighed for systematisk refleksion, sparring, planlægning og opfølgning medarbejdere og medarbejder-ledelse imellem.

- Skoleledelsen understøtter udviklingskulturen ved selv at gå forrest og udvise læringsudviklende ledelsesstil. Ledelsen prioriterer kompetenceudvikling og evt. kulturændring for at understøtte en fælles tilgang til arbejdet med klasser med udadreagerende adfærd. Der prioriteres ressourcer til f.eks. tolærerdækning og supervision samt sparring ved eksterne specialister.
- Gruppelederens ledelse understøtter en udviklingskultur, der uanset udfordringernes mængde og kompleksitet, vedvarende har fokus på forældrenes motivation og ressourcer. Det kræver specialiserede kompetencer, løbende vejledning samt refleksion for at lykkes med at støtte forældre til børn med specifikke behov i at være vigtige forandringsagenter i deres børns udvikling.



## OPMÆRKSOMHEDSPUNKT FOR PRAKSIS

Opgave- og ansvarsfordeling handler om at etablere klare arbejdsgange for samarbejdet og beslutningstagning samt at skabe organisatoriske rammer for, at der kan koordineres og samarbejdes på tværs af social- og almenområdet (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Løbende fælles opfølgning, også når det går godt, kan medvirke til at sikre, at der handles rettidigt på de behov og udfordringer, der opstår undervejs.

# Tæt samarbejde og tryk udviklingskultur (fortsat)

Af vidensafdækningen fremgår forhold, som ressourcevejlederen, gruppelederen og deres ledelse med fordel kan have for øje i tilrettelæggelsen af det tætte samarbejde og udformningen af en samarbejdsaftale med hensyn til koordinering, organisering og gennemførelse af klasseforløb og forældregruppeforløb.



## Eksempel på, hvordan klasseforløb kan gribes an i praksis

**Organisation:** Skoleledelsen sikrer opbygning af ressourcevejlederfunktionen og sammenhæng med skolens øvrige indsatser. Funktionen kan f.eks. bestå af to vejledere på hver skole, som hver benytter ca. 50 % af en fuldtidsstilling på indsatsen.

**Systematik:** Klasseforløbet er en intensiv indsats af minimum tre måneders varighed i almenundervisningen med konkrete undervisningstemaer og iværksættelse af tilgange i undervisningen. Forløbet indeholder bl.a. praksisnær kompetenceudvikling af klasseteamet, udvalgte undervisningstemaer, vejledning, ekstra ressourcer samt evt. mellemformer. F.eks. anbefales ved tolærerordning i klassen (evt. lærer/pædagog) et minimum på 10,5 lektioner om ugen for at opnå effekt. Forløbene tilrettelægges med afsæt i den indledende kortlægning og justeres til på baggrund af løbende opfølgninger (kerneelement 2). Forløbet efterfølges evt. af vedligeholdelse og forankring af tiltag i klassen.



## Eksempel på, hvordan forældregruppeforløb kan gribes an i praksis

**Organisation:** Ledelsen for det sociale myndigheds-/udførerområde sikrer ressourcer og opbygning af gruppelederfunktion med 1-2 gruppeledere pr. forældregruppe (afhængigt af størrelse og behov). Der sikres mulighed for at viderevisitere, hvis det undervejs i forløbet viser sig, at familien har større behov, eller forældre vælger gruppeforløbet fra.

**Systematik:** Gruppeleder varetager i samarbejde med ressourcevejleder forløbet til forældre til børn med de specifikke behov. Der afsættes ressourcer til motivation og til at fastholde deltagelse. Gruppen består af 6-16 forældre og sammensættes evt. af forældre på tværs af klasser (evt. skoler). Enlige forældre kan tage en bedsteforælder eller ven(inde) med. Hvis muligt aldersopdelte grupper (f.eks. 9-11 år, 12-14 år). Forløbene omfatter 6-8 sessioner af 1½-2 timers varighed. Indholdskerneelementerne benyttes som tilgang ved inddragelsen af forældrene, som undervisningstema samt i gruppedrøftelser, hvor forældrene får mulighed for at øve ny praksis. Gruppelederne sikrer en ressourcefokuseret gruppedynamik og vedligeholdelse af motivation. Forløbene tilrettelægges med afsæt i en indledende kortlægning af klasse miljøet, børnenes ressourcer, adfærd, samspil samt behov både i klassen og i hjemmet, og forløbene justeres til på baggrund af løbende opfølgninger (kerneelement 2).

Forløb lægges evt. som fyraftensmøde med forlænget åbningstid i SFO eller anden mulighed for børnepasning. Der sker løbende opfølgning, ved at gruppeleder ringer til forældre mellem sessioner. Hvis kortlægningen påviser yderligere behov, iværksættes vedligeholdelse af tiltag i hjemmet.

# Tværfaglig udvælgelse, kortlægning og opfølgning

**Udvælg klasser med udadreagerende adfærd ud fra en skolefaglig og socialfaglig vurdering. Kortlæg og analysér klasse miljøet, børnenes ressourcer, adfærd, samspil samt behov både i klassen og i hjemmet. Udarbejd en forløbsplan, og tilpas løbende på baggrund af opfølgning.**

Børn, der udviser udadreagerende adfærd, er forskellige ligesom de miljøer, børnene indgår i. Det understreger behovet for skræddersyet tilpasning af klasse- og forældreforløb samt af de individuelle tiltag. Derfor skal der indledningsvist foretages en kortlægning og analyse af det aktuelle behov i klassen og blandt målgruppen, der kan munde ud i en forløbsplan. Der følges løbende op på progression, ressourcer og behov i klassen og blandt målgruppen. For at sikre en helhedsorienteret og tværfaglig kortlægning er det nødvendigt at inddrage perspektiver fra barnet selv, barnets forældre og fagprofessionelle i barnets netværk (Nordahl, 2013).

*Hvordan gribes det konkret an i praksis?*

*Udvælgelse:*

Skoleledelsen sikrer i samarbejde med ressourcevejleder og gruppeleder en tværfaglig vurdering af, hvilke klasser der tilbydes forløbene. I den tværfaglige vurdering indgår undervisningsmæssige, sociale, sundhedsmæssige samt pædagogisk-psykologiske dimensioner. Der indgår de i klassen forekommende skolemæssige og adfærdsmæssige udfordringer, oplysninger om børnenes individuelle udfordringer, eventuelt pædagogisk-psykologiske vurderinger og børnefaglige undersøgelser. Klasse teamets forudsætninger for at indgå i indsatsen indgår også i udvælgelsen af klasser.

*Kortlægning:*

Gruppeleder og ressourcevejleder foretager i tæt samarbejde med forældre til det udadreagerende barn og klasse teamet en grundig kortlægning af både individuelle behov og klassens miljø og samspil. Som en del af modningen af indsatsmodellen udvikles et fælles kortlægningsværkstøj. Kortlægningen indikerer børn med behov i forhold til adfærdspromatikker. Her er særligt fokus på kortlægning af trivsel, adfærd, ressourcer og behov relateret til det enkelte barn og dets familie. Gruppelederen sikrer nødvendige oplysninger fra f.eks. handleplan og inddrager perspektiver fra børnene, forældrene og fagprofessionelle omkring barnet i klassen og i hjemmet.

På baggrund af kortlægningen tilpasser gruppeleder og ressourcevejleder i samarbejde med klasse teamet indholdet i klasse- og forældreforløb (kerneelement 3-8) med hensyn til behovet i hele klassen og børn med specifikke udfordringer.

Analysen af kortlægningen og de påtænkte tiltag præsenteres for det enkelte barn og forældre samt klassen og den samlede forældregruppe. Der udarbejdes en fælles forløbsplan for skole og social indsats. Forløbsplanen samstemmes med elev- og handleplaner.

*Opfølgning:*

Gruppeleder og ressourcevejleder sikrer løbende opfølgning på progressionen med inddragelse af barn, klasse teamet og forældre samt eventuel myndighedssagsbehandler og vurderer behov for afholdelse af netværks- eller fagprofessionelle koordineringsmøder. De sikrer tilpasning af klasse- og forældregruppeforløbene. Ved forløbenes afslutning igangsætter de en ny kortlægning og analyse, der danner grundlag for vurdering af eventuelt forsat klasse- og forældretiltag samt behov for henvisning til forstærket indsats.



## OPMÆRKSOMHEDSPUNKT FOR PRAKSIS

Kortlægningen inddrager eksisterende viden om klassen og familien fra trivselsundersøgelser, elevplaner, handleplaner mv. Børn har afgørende viden om deres eget liv og kan belyse egne udfordringer og ressourcer. På samme måde har barnets forældre vigtig viden om forhold hos barnet og i familien, som fagprofessionelle omkring barnet nødvendigvis ikke har kendskab til. Både forældres og børns perspektiver på støttebehov er vigtige at inddrage.

# Indholdskerneelementer i klasse- og forældregruppeforløb

På denne og næste side vises et samlet overblik over indholdskerneelementerne i klasseforløb og forældregruppeforløb. Kerneelement 3-8 er væsentlige indholdskerneelementer i klasseforløb, og kerneelement 3-6 er væsentlige indholdskerneelementer i forældregruppeforløb med henblik på inklusion af børn med udadreagerende adfærd i det almene skolemiljø. Indholdselementerne uddybes hver især på side 15-19. Først med fokus på indholdselementernes omsætning i klasseforløb og dernæst indholdselementernes omsætning i forældregruppeforløb.

Når indholdet og de konkrete tiltag i klasse- og forældregruppeforløbene tilpasses på baggrund af kortlægningen (kerneelement 2), skal ressourcevejleder og gruppeleder være opmærksom på den dynamiske sammenhæng mellem indholdskerneelementerne. Eksempelvis er det en forudsætning for læring og udvikling, at der er en tillidsfuld relation mellem barn og voksne. I modningen af indsatsen vil en række af disse dynamiske sammenhænge mellem indholdskerneelementerne blive nærmere udfoldet og afprøvet.



## **Kerneelement 3: Ligeværdigt og involverende skole-hjem-samarbejde**

Alle børn, og særligt børn med udadreagerende adfærd, har behov for at opleve en god samarbejdsalliance mellem skolen og forældrene. Forskning peger på, at forældrenes involvering og engagement i barnets skole generelt har en central betydning for kvaliteten af barnets skolegang, herunder for at lykkes med at løse udfordringer, som barnet måtte have i skolen (Henggeler et al., 2009). Forældreindsatsen støtter forældrene i at indgå i samarbejdet med en positiv tilgang. Det er centralt for effekten af det skolerelaterede tiltag, at der er fokus på effektiv, ligeværdig og ressourcefokuseret kommunikation mellem klasseteam, forældre og skole.



## **Kerneelement 4: Tillidsfulde og positive relationer mellem børn og voksne**

Adfærdsproblematikker giver typisk negative erfaringer med sociale relationer. Børnene kan indgå i et fastlåst negativt samspil, hvor det kan være svært at opnå tillid til de voksne omkring dem. De kommer i psykisk alarmberedskab med risiko for u hensigtsmæssige handlemønstre (Patterson, 2016). Når forældre og voksne i skolen aktivt arbejder med positiv involvering i barnets daglige aktiviteter, kan der skabes et fundament for oplevelse af tillid og tryghed, der fungerer udviklingsfremmende for barnet.



## **Kerneelement 5: Ros og opmuntring**

De voksnes reaktion på børns adfærd er en vigtig adfærds-korrigerende strategi. Ros af børnenes positive adfærd opmuntrer børnene til at udvise mere af den ønskede adfærd, understøtter udviklingen af sociale kompetencer og styrker børnenes selvtillid (Nordahl, 2008; Klinge et al., 2020).



## **Kerneelement 6: Tydelighed og forudsigelighed**

Børn med udadreagerende adfærd har særligt behov for at opleve et tydeligt miljø, hvor der er forudsigelighed og konsistens. Det kan medvirke til at give børnene større ro i undervisningen og i hjemmet og øge sandsynligheden for, at børnene samarbejder, når de ved, hvad de voksne forventer af dem. Tydelig og konsistent grænsesætning er ligeledes vigtig for at hjælpe barnet til at nedbringe og modvirke uhensigtsmæssig adfærd.

# Indholdskerneelementer i klasseforløb

---



## **Kerneelement 7: Differentieret læringsmiljø**

Når børn tages med på råd og tilbydes valgmuligheder, kan det understøtte børnenes engagement og mindske uro som resultat af kedsomhed eller oprør. Differentieret undervisning, hvor børnene stilles tilpas udfordrende opgaver og får tilstrækkelig støtte, kan understøtte inklusionen af børn med udadreagerende adfærd i undervisningen og medvirke til, at børnene oplever faglig succes og føler sig kompetente (Mardahl-Hansen, 2020).



## **Kerneelement 8: Samhørighed i klassefællesskabet**

Det er afgørende, for at inklusionsprocessen skal lykkes, at klasseteamet går foran med aktivt at vise, at alle børn er en vigtig del af fællesskabet gennem undervisningen. Klasseteamet arbejder bevidst med interaktionen børnene imellem, de støtter udvikling af venskaber og har fokus på og prioriterer positive fortællinger om børnene i målgruppen og forældre samt om klassefællesskabet (Mardahl-Hansen, 2020).



# Klasseforløb – indholdskerneelementer

Kerneelement 3:

## Ligeværdigt og involverende skole-hjem-samarbejde

**Fokusér på et godt samarbejde med forældrene, så forældrene føler sig trygge ved, at skolen har evner til og gør sig umage med at sikre, at alle børn kan rummes og trives. Opnå en tæt, ligeværdig og positiv kommunikation mellem hjem og skole med et ressourcefokus til at løse barnets udfordringer.**

*Hvordan griber ledelsen det konkret an i praksis?*

- Ledelsen sikrer tilstrækkelig med tid og kompetencer til at kunne etablere et godt forældresamarbejde. Skolen har fælles rammer og retningslinjer for, hvordan møder med forældrene sker på en god og ligeværdig måde, hvor løsningerne er i fokus.
- Ledelsen understøtter en kultur, hvor alle er villige til at se indad, og anser forældrene for at have vigtig viden og erfaring i forhold til, hvordan skolen bedst kan imødekomme deres børns behov.
- Ledelsen i skolen og familieafdelingen sikrer ressourcer til samt procedurer og strategier for, hvordan der sikres det nødvendige samarbejde på tværs af kontekster omkring et barn med udadreagerende adfærd (jf. kerneelement 1).

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Fasthold en positiv og ressourcefokuseret kommunikation om barn og forældre.
- Afhold systematiske opfølgingsmøder for at følge udviklingen, jf. forløbsplanen og virkningen af de aftalte strategier og tilpasning af nye tiltag. I komplekse sager afholdes netværksmøder med deltagelse af socialrådgiver fra familieafdelingen, PPR, SFO og øvrige relevante aktører sammen med forældrene.

Kerneelement 4:

## Tillidsfulde og positive relationer mellem børn og voksne

**Fokusér på at opbygge og vedligeholde en tillidsfuld relation til børn i udadreagerende samspilsformer, så børnene oplever sig værdsatte, betydningsfulde og trygge i samværet med de voksne og derved kan betro sig om forhold i deres miljø, der trigger deres alarmberedskab, internalisere klassens sociale spilleregler og ændre adfærd.**

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Benytter positiv involvering ved at bruge tid med børnene og udvise interesse i at lære børnene at kende, herunder hvad det enkelte barn interesserer sig for, og hvad der foregår i barnets øvrige liv både i skolen, i fritiden og derhjemme.
- Fokuserer på børnenes positive adfærd og modvirker egne negative forventninger til børn med udadreagerende adfærd og deres forældre.
- Viser, at de kerer sig om barnet og er sensitive og responsive ift. psykologiske og udviklingsmæssige behov.
- Er gode rollemodeller ved selv at benytte reguleringsstrategier og være mentaliserende og konsistente. Eksempelvis undskyldes egen uhensigtsmæssig adfærd.
- Signalerer varme og respekt over for det enkelte barn.
- Undgår at straffe, benytte skældud eller udskamning og specielt ikke i overværelse af andre.



# Klasseforløb – indholdskerneelementer (fortsat)

Kerneelement 5:

## Ros og opmuntring

**Fokusér på at fremhæve, rose og opmuntre børnenes positive adfærd for at indlære hensigtsmæssig adfærd på en positiv måde, skabe et positivt samspil mellem barn og voksen og styrke barnets selvtillid. Ros og opmuntring er betinget af ønsket adfærd.**

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Har fokus på at få øje på, anerkende og forstærke alt det, som barnet er god til.
- Giver positiv adfærd; særligt fokus ved at fremhæve, opmuntre, rose og eventuelt belønne børnene systematisk for at understøtte en bevidst udvikling og læring.
- Kommunikerer specifikt ønsket adfærd i skolehverdagen til børnenes forældre, så forældrene kan medvirke til ros og opmuntring hertil.

Kerneelement 6:

## Tydelighed og forudsigelighed

**Vær tydelig i kommunikationen med børnene, og skab forudsigelighed, så børnene ved, hvad der forventes af dem, og der skabes større ro.**

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Har kontinuitet i klasseledelsen.
- Leder klassen ved hjælp af tydelige beskeder og klare handleanvisninger. Eksempelvis ved brug af "De 9 magiske H'er", der er en strategi til at give overblik over en opgaves indhold og omfang.
- Har konsistente grænser, der formidles og håndhæves for barnet. Grænserne for uønsket adfærd markeres på en rolig, anvisende og hjælpende måde, frem for at overskridelse af grænser mødes med store sanktioner og skældud.
- Klasseteamet er tydelige, samstemte og har realistiske forventninger til og reaktioner på børnenes udadreagerende adfærd. Eksempelvis kan der med inddragelse af børnene opstilles enkle og positivt formulerede regler for ønsket opførsel i klassen.
- Klasseteamet er opmærksom på egne belastninger og håndtering heraf for at kunne bevare en velreguleret adfærd og undgå at reagere i affekt.
- Negativt samspil, overskridelse af grænser og konflikter løses med afsæt i nedtonende strategier, eksempelvis den konfliktnedtrappende og stressreducerende tilgang "low arousal".





# Klasseforløb – indholdskerneelementer (fortsat)

Kerneelement 7:

## Differentieret læringsmiljø

**Tag børnene med på råd, og differentier undervisningen, så børn med udadreagerende adfærd indgår aktivt i undervisningen og får en oplevelse af faglig succes og kompetence.**

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Tager børnene med på råd, hvor børnene gives mulighed for at vælge aktiviteter, som de finder interessante og meningsfulde.
- Understøtter, at børnene får så mange succesoplevelser som muligt gennem differentieret undervisning, hvor alle elever stilles tilpas udfordrende opgaver og får tilstrækkeligt med støtte. Eksempelvis prioriteres sansende, kropslige og skabende aktiviteter frem for stillesiddende aktiviteter.
- Differentierer undervisningen og dens former med mindre grupper, co-teaching, inddragelse af socialpædagogiske kompetencer, mellemformer mv. Ressourcevejlederen kan indgå i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen.
- Indretter klasselokalet, så det imødekommer behovet hos børn med udadreagerende adfærd og understøtter struktur, forudsigelighed og ro.

Kerneelement 8:

## Samhørighed i klassefællesskabet

**Skab samhørighed i klassefællesskabet, så børn med udadreagerende adfærd føler sig som en vigtig del af fællesskabet.**

*Hvordan griber klasseteamet det konkret an i praksis?*

- Hjælper alle elever til at se bag om hinandens adfærd og støtter til positive sociale samspil gennem konkrete anvisninger og en rummelig klassekultur.
- Demonstrerer selv gennem klasseledelse, hvordan man kan indgå i positive samspil, håndtere en konflikt og reparere en relation.
- Tilrettelægger undervisningen, så den bidrager til at opbygge positive relationer mellem børnene, opøver socio-emotionelle kompetencer og støtter børn med udadreagerende adfærd til at indgå i gruppen.
- Viser ved konflikter gennem en rolig og ikkedømmende tilgang, at man kan opøve nysgerrighed på de tanker og følelser, der ligger bag egen og andres adfærd.
- Understøtter sammen med skoleledelsen en klasse- og skolekultur, hvor forskellighed og ulighed er normalt.
- Bidrager til positive fortællinger om klassen ved at italesætte alle børn som en vigtig del af fællesskabet i kommunikationen med kolleger og forældregruppen. Eksempelvis afholdes et oplæg for hele forældregruppen om betydningen af forældrenes positive og negative fortællinger om kammerater og kammeraters forældre.
- Bakker op om afholdelse af inkluderende forældre- og klassearrangementer samt børnefødselsdage.



# Forældregruppeforløb – indholdskerneelementer

Kerneelement 3:

## Ligeværdigt og involverende skole-hjem-samarbejde

**Skab en god samarbejdsalliance og et trygt samarbejde mellem hjem og skole. Modarbejd, at forældre trækker sig, ikke føler sig set, hørt eller forstået. Opnå en tæt, ligeværdig og positiv kommunikation mellem hjem og skole med et ressourcefokus til at løse barnets udfordringer.**

*Hvordan griber gruppelederen det konkret an i praksis?*

- Forældre undervises i og får lejlighed til at øve sig med støtte til, hvordan de kan kommunikere mest effektivt med klasseteamet om deres barn og støtte op om den fælles forløbsplan.
- Forældrene klædes på til at understøtte børnene til at være aktivt deltagende i undervisningen og i dannelsen af prosociale relationer og venskaber.
- Forældrene støttes i at deltage i skole-hjem-arrangementer via konkrete kommunikationsøvelser inden samtaler eller møder, afsøgning af konkrete, hjælpsomme handlingsanvisninger eller konkret støtte fra eksempelvis gruppelederen under møder.

*Hvordan griber forældrene det konkret an i praksis?*

- Forældrene fastholder en positiv og ressourcefokuseret kommunikation om klassetemaet og skolen i sin helhed.
- Forældre øver sig i, hvordan de via feedback fra skolen omkring barnets adfærd i skolen systematisk kan belønne og dermed positivt forstærke, rose og anerkende en specifik ønsket adfærd i skolen.

Kerneelement 4:

## Tillidsfulde og positive relationer mellem børn og voksne

**Fokusér på forældres positive involvering i barnet på barnets præmisser og uafhængigt af ønsket adfærd fra barnet. Positiv involvering handler om positive samspilsrelationer, hvor forældre viser, at de kan lide at være sammen med barnet, og at barnet er betydningsfuldt. Barnet skal opnå lyst til at være sammen med sine forældre, så det kan udvikle tillid, føle sig tryk, set og forstået.**

*Hvordan griber gruppelederen det konkret an i praksis?*

- Forældrene undervises i positiv involvering og støttes i kontinuerlig fastholdelse af dette for bl.a. at skabe en tillidsfuld relation.
- Sammen med forældrene afsøges selv de mindste erfaringer med positivt samspil med barnet. Disse erfaringer tydeliggøres og forstærkes.
- Det undersøges sammen med forældrene, hvordan positiv involvering kan kobles til involvering i og samtale med barnet omkring skolen eller noget skolerelateret.
- Forældrenes oplevelser af episoder med negative selvforstærkende mønstre undersøges for, hvordan forældrene kan tage initiativ til alternative positive samspilssituationer.

*Hvordan griber forældrene det konkret an i praksis?*

- Forældrene øver sig i positiv involvering med støtte fra gruppelederen. Det tilstræbes, at positiv involvering er en integreret del af alle daglige rutiner (f.eks. måden at sige godmorgen på), små hverdagssamspil (f.eks. øjenkontakt), aktiviteter og samtaler mellem forældre og barn.



# Forældregruppeforløb – indholdskerneelementer (fortsat)

Kerneelement 5:

## Ros og opmuntring

**Fokuser på at rose og opmuntre barnets positive adfærd for at indlære hensigtsmæssig adfærd på en positiv måde, skabe et positivt samspil mellem barn og voksen og styrke barnets selvtillid. Ros og opmuntring er betinget af ønsket adfærd.**

*Hvordan griber gruppelederen det konkret an i praksis?*

- Forældre understøttes via psykoedukation i at reflektere over bl.a. egne forventninger til barnet og styrker hos barnet.
- Sammen med forældrene afsøges velegnede episoder, hvor positiv opmuntring kan styrke barnets oplevelse af at lykkes og troen på egne evner.
- Forældrene undervises og trænes i teknikker til ros og opmuntringssystemer.

*Hvordan griber forældrene det konkret an i praksis?*

- Med understøttelse fra gruppelederen øver forældrene sig i at dele ønsket måladfærd, jf. forløbsplanen, op i små, opnåelige trin, hvor hvert trin er nøje defineret og beskrevet.
- Forældrene øver sig i at få øje på, anerkende og forstærke alt det, som barnet er god til.
- Via feedback fra klasseteamet omkring barnets adfærd i skolen, kan forældrene positivt forstærke, rose og anerkende en specifik ønsket adfærd i skolen.

Kerneelement 6:

## Tydelighed og forudsigelighed

**Fokuser på at skabe tydelige forventninger til og forudsigelighed for barnet. Sæt grænser, og benyt nedtoningsstrategier, når barn og forældre havner i negative eskalerende samspil.**

*Hvordan griber gruppelederen det konkret an i praksis?*

- Forældrene undervises og vejledes i, hvordan de kan forstå det enkelte barns adfærdsmæssige udfordringer,
- Sammen med forældrene afsøger gruppelederen mulighed for og etablerer øvelser, der kan understøtte en større grad af tydelighed og forudsigelighed, som kan skabe større ro og samarbejdskompetencer hos barnet.
- Gruppelederen hjælper forældrene med at gøre anvisninger mere tydelige, og forældrene vejledes i, hvordan de får barnets opmærksomhed, at være venlige, men bestemte, at være konkrete og informative og at give barnet tid.
- Gruppelederen afsøger, hvilken grænsesætningsmetodik forældrene kan benytte til at etablere, formidle og håndhæve regler for barnet.
- Forældrene præsenteres for og får mulighed for at øve sig i at sætte milde og forudsigelige konsekvenser betinget af negativ adfærd.
- Forældrene introduceres til og øver sig i velegnede problemløsningsmuligheder, der kan benyttes sammen med barnet.

# 7. Referenceliste

---

- Boel, Kitt. *Inklusion i skolen: praksisnær guide til fællesskaber*. 1. udgave. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2013.
- EMU.dk. *Inkluderende læringsmiljøer – Vidensnotat*. Børne- og Undervisningsministeriet. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat inkl i%C3%A6ringsmilj%C3%B8er 2 gsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat%20inkl%20i%20%C3%A6ringsmilj%C3%B8er%20gsk.pdf)
- Elvén, B. H., & Wiman, T. (2016). *Rabalder i børnefamilien: En bog til forældre om at håndtere børn med stærke følelser* (1st ed.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Forskningsartikel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*. (2016). Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Lassen, M. C., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2018). *Approaching inclusion as social practice: Processes of inclusion and exclusion*. Journal of Educational and Social Research, 8(2), 9-19. DOI:10.2478/jesr-2018-0011.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K. B., Nielsen, L., & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder*. Danmark: Vidensråd for Forebyggelse.
- Klinge, L., Sigsgaard, E., & Jørgensen, M. T. (2020). *Skole uden skældud: hvorfor og hvordan* (1. udgave). Dafolo.
- Klomstén, A. T., & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: samskapt læring knyttet til fagfornyelsen* (1. udgave, 1. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Leth, I., & Esbjørn, B. H. (2012). *Socialangst*. In I. Leth, & B. H. Esbjørn (Eds.) *Angst hos børn. Kognitiv terapi i teori og praksis. En håndbog for professionelle* (pp. 191-210). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lindeberg et al. (2022): *Styring, organisering og faglig praksis – Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE.
- Lune, G. E. (2017). Nordahl, T., Sørlie, M., Manger. *Making exclusionary processes in schools visible*.
- Mardahl-Hansen, Tilde., Ida. Schwartz, and Gry. Tybjerg. *Tværfagligt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2020.
- Nordahl, T. (2013). *Adfærdsproblemer hos børn og unge: Teoretiske og praktiske tilgange*, (6. udgave). Dansk psykologisk Forlag. Første udgave fra 2008
- Obel, C., & Dressler, M. (2015). *Vrede børn er også en del af fællesskabet*. Berlingske Tidende.
- Ogden, T. (2001, 2014, 2020). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, (1 utg ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. udgave). Gyldendal.

## 7. Referenceliste (fortsat)

---

Patterson, G. R. (2016). *Coercion theory: The study of change*. In T. J. Dishion, & J. J. Snyder (Eds.) *The Oxford handbook of coercive relationships dynamics* (pp. 7-38). Oxford Library of Psychology.

Socialstyrelsen (2021): *Udfordringer i forhold til børn og unge på det specialiserede socialområde – Kommunale perspektiver*.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2019): *Inspirationsmateriale om tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i udsatte positioner*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Szulevicz, T. (2016). *FAQ om uro* (1. udgave). Hans Reitzel.

T., & Tveit, A. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge. teoretiske og praktiske tilgange* (O. L. Henriksen Trans.). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Undervisningsministeriet (1997). *Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning*. <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>