

Clearinghouse – forskningsserien

2013 nummer 13

Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn
med særlige behov i grundskolen.

[Systematisk review](#)

af

Camilla Brørup Dyssegaard

Michael Søgaard Larsen

Neriman Tiftikçi

Dansk Clearinghouse
for Uddannelsesforskning
IUP, Aarhus Universitet

København 2013

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
er en enhed ved Aarhus Universitet

Titel	Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review
Copyright	© 2013 by Danish Clearinghouse for Educational Research
ISBN	978-87-7684-976-4
ISSN	19045255
Sektion	Teknisk rapport
Reviewgruppe	Professor Bengt Persson, Institutionen for Pedagogikk, Høgskolan i Borås, Sverige Post.doc Nils Breilid, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge Professor Anders Holm, Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet Professor Susan Tetler, forskningsprogrammet Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv, Aarhus Universitet Professor Niels Egelund, Center for Strategisk Uddannelses forskning, Aarhus Universitet.
Clearinghouse	Lektor Michael Søgaard Larsen, daglig leder Post.doc Camilla Brørup Dyssegaard Evidenskonsulent Neriman Tiftikçi Kommunikationskonsulent Mathilde Weirsøe <i>Videnskabelige assistenter:</i> Rune Müller Kristensen Anne Bang-Olsen Hanna Bjørnøyy Sommersel Malene Rode Larsen Kasper Steenberg Kasper Pihl Kornbeck <i>Studentermedhjælper:</i> Katja Neubert
Projektnummer	10537
Publikationsmåned og -år	Januar, 2013
Denne rapport citeres som	Brørup Dyssegaard, C., Søgaard Larsen, M; Tiftikçi, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review. København: IUP, Aarhus Universitet.
Kontaktadresse (adresse, telefon, e-mail)	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning Aarhus Universitet Tuborgvej 164 2400 København NV Telefon: +45 87163727 msl@dpu.dk http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/

Forord

Hermed udgives det systematiske review om effekt og pædagogisk indsats ved inklusion i grundskolen. Projektet er gennemført ved *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet*. Opdragsgiver har været *Ministeriet for Børn og Undervisning*. Projektet er gennemført i perioden 01.11.2011 - 05-12-2012.

Projektets reviewgruppe har givet feed-back til reviewprocessens generelle forløb og til denne rapport. Derudover har reviewgruppen spillet en central rolle i kvalitetsvurderingen af den analyserede forskning. Desuden har alle medarbejdere i Clearinghouse i større eller mindre udstrækning arbejdet med de analyser, som ligger til grund for forskningskortlægningen.

Fra Clearinghouse ønsker vi at udtrykke stor taknemmelighed til medlemmerne af reviewgruppen. De er alle travle forskere, men har alligevel med stort engagement og kompetence stillet sig til rådighed som deltagere i projektet.

Clearinghouse ønsker også at takke *Danmarks Pædagogisk Bibliotek* for en fremragende hjælp med søgninger og fremskaffelse af de mange dokumenter, som undersøgelsen bygger på. En særlig tak skal rettes til Susanne Jacobsen og Ingelise Friis Bennedsen.

Endelig ønsker Clearinghouse at takke Ministeriet for Børn og Undervisning for den tildelte opgave og specielt for samarbejdet med kontorchef Jacob Hess og specialkonsulent Helene Hoff.

Michael Søgaard Larsen

København, 05-12-2012

Resultaterne af denne forskningskortlægning fås i tre formater

Sammenfatning Forklarer formålet med kortlægningen og hovedbudskaberne

Viden om... En beskrivelse af resultaterne, som er målrettet skoleledere og lærere i grundskolen.

Teknisk rapport Beskriver detaljeret baggrund, metoder, undersøgelser og resultater

Man kan få adgang til alle formater på:

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/>

Sammenfatning

Hvad ønsker vi at få at vide?

Hvilken empirisk forskning er der gennemført til belysning af effekten af inklusion af elever med særlige behov i grundskolen?

Hvem ønsker at vide det og hvorfor?

Opdragsgiver er: *Ministeriet for Børn og Undervisning*, der bl.a. har til opgave dels at tilrettelægge rammerne for den bedste praksis for inklusion i grundskolen dels at følge og indarbejde forskning om effekt af inklusions tiltag i det lovforberedende arbejde.

Hvad fandt vi frem til?

Vi fandt i alt 279 studier. Disse er siden hen reduceret til 65 studier publiceret i 75 referencer med publiceringstidspunktet fra år 1994. Studierne har undersøgt både fagligt udbytte og social kompetence-sociale holdninger, enten i forhold til elever med særlige behov eller i forhold til almenelever i grundskoler, hvor der finder inklusion sted. 43 af disse studier blev vurderet til at være af medium eller høj forskningskvalitet. Det er disse 43 studier, som indgår i forskningssyntesen.

Hvad er implikationerne?

Der er udarbejdet en narrativ forskningssyntese med udgangspunkt i de 43 identificerede undersøgelser med medium eller høj evidensvægt.

På baggrund af syntese konkluderes det, at det er muligt at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og det kan have en positiv effekt på alle elevers faglige og sociale udvikling. Det kræver, at lærerne har adgang til efteruddannelse, ressourcepersoner og kendskab til undervisningsmetoder og interventionstiltag, som er målrettet elever med særlige behov.

Hvordan kom vi frem til disse resultater?

Forskningskortlægningen er gennemført på det grundlag, der er beskrevet i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning *Konceptnotat samt Notat om forskningskvalitet*

Den er skabt ved et gennemløb af en række trin og processer på eksplicit og transparent vis. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har valgt i denne sammenhæng at anvende et særligt software til arbejdet, EPPI Reviewer.

Hvor kan der findes mere information?

Undersøgelsen indgår i *Evidensbasen*, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har etableret. Her kan man også finde et link til det forskningsgrundlag, *Konceptnotatet*, samt *Notat om forskningskvalitet*, som styrer forskningsprocessen i *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*, se:

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/>

Indhold

1	INTRODUKTION	9
1.1	BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING	9
1.2	REVIEWSPØRGSMÅL	12
1.3	EFFEKT Forskning OG INKLUSIONS Forskning I TEORETISK BELYSNING	13
1.4	REVIEWGRUPPE	17
1.5	RAPPORTENS OPBYGNING	17
2	METODER ANVENDT I REVIEWET	19
2.1	DESIGN OG METODE	19
2.2	BEGREBSMÆSSIGE AFGRÆSNINGER	19
2.3	SØGNING	21
2.4	SCREENING	24
2.4.1	<i>Fase 1: Referencescreening</i>	25
2.4.2	<i>Fase 2: Fuldttekstscrening</i>	25
2.4.3	<i>Iteration: Fastlæggelse af forskningskortlægningens endelige scope</i>	26
2.5	GENBESKRIVELSE/DATAUDDRAGNING AF UNDERSØGELSER	27
2.6	SAMLET OVERSIGT OVER REVIEWPROCESSEN	28
3	FORSKNINGSKORTLÆGNING OG -VURDERING	31
3.1	ALMEN KARAKTERISTIK	31
3.2	METODISK/DESIGNMÆSSIG KARAKTERISTIK	32
3.3	REVIEWSPECIFIK KARAKTERISTIK	34
3.3.1	<i>Karakteristika ved inklusion</i>	34
3.3.2	<i>Aktør</i>	38
3.3.3	<i>Undersøgte effekter</i>	39
3.4	VURDERING AF FORSKNINGSKVALITET	40
3.5	SAMMENFATNING	43
4	NARRATIV SYNTSE	49
4.1	METODE TIL SYNTSE	49
4.1.1	<i>Trin 1: Udvikling af en teoretisk model</i>	49
4.1.2	<i>Trin 2: Udvikling af præliminær syntese</i>	49
4.1.3	<i>Trin 3: Afsøgning af sammenhænge i data</i>	50
4.1.4	<i>Trin 3: Testning for robustheden af synteseproduktet</i>	50
4.2	EN TEORETISK MODEL - FRA FORSKNINGSPØRGSMÅL TIL PROGRAMTEORI	51
4.3	NARRATIV SYNTSE PÅ BAGGRUND AF DEN TEORETISKE MODEL	54
4.3.1	<i>Baggrund for den teoretiske model - en historisk forankring</i>	54
4.4	INKLUSIONSTILTAG RETTET MOD SKOLEN	56
4.4.1	<i>Inkluderende almenskole og specialklasse/skole</i>	56
4.4.2	<i>Sammenfatning vedrørende inkluderende almenskole og specialklasse/skole</i>	59
4.4.3	<i>Fælles værdigrundlag</i>	60
4.4.4	<i>Sammenfatning vedrørende fælles værdigrundlag</i>	60

4.4.5	<i>Pædagogiske tilgange til inklusion på alment skoler</i>	61
4.4.6	<i>Sammenfatning vedrørende pædagogiske tilgange til inklusion på alment skoler</i>	63
4.4.7	<i>Collaborative teaching (tolærerordning)</i>	64
4.4.8	<i>Sammenfatning vedrørende collaborative teaching (tolærerordning)</i>	65
4.4.9	<i>Lærerassistenter</i>	66
4.4.10	<i>Sammenfatning vedrørende lærerassistenter</i>	68
4.5	INKLUSIONSTILTAG RETTET MOD ELEVER	70
4.5.1	<i>Elevformidling (peer tutoring)</i>	70
4.5.2	<i>Sammenfatning vedrørende elevformidling (peer tutoring)</i>	73
4.5.3	<i>Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder</i>	73
4.5.4	<i>Sammenfatning vedrørende interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder</i>	78
4.6	RETNING OG STYRKE AF DE UNDERSØGTE EFFEKTER	79
4.6.1	<i>Påvirkningens retning og styrke</i>	79
4.7	UNDERSØGELSENS INTERNE VALIDITET	79
4.7.1	<i>Den narrative synteses robusthed</i>	79
4.7.2	<i>De primære studiers metodologiske kvalitet</i>	79
4.7.3	<i>Metode ved syntesedannelse og evidensvægt</i>	80
4.7.4	<i>Forskningkortlægningens gennemførelse</i>	81
4.8	UNDERSØGELSENS EKSTERNE VALIDITET (KONTEKST)	81
4.8.1	<i>Samlet vurdering</i>	82
4.9	OPSUMMERING	83
4.9.1	<i>Inklusionstiltag rettet mod skolen</i>	83
4.9.2	<i>Inklusionstiltag rettet mod elever</i>	84
4.10	AFRUNDING	85
5	APPENDIKS 1: SØGEPROFILER	87
6	APPENDIKS 2: ET EKSEMPEL PÅ EN GENBESKRIVELSE	91
6.1	SR12 - EPPI-CENTRE DATA EXTRACTION AND CODING TOOL FOR EDUCATION STUDIES V2.0	91
6.2	REVIEW SPECIFIC EXTRA QUESTIONS	113
7	APPENDIKS 3: REFERENCER TIL KAPITEL 4	117
8	APPENDIKS 4: ABSTRACTS AF ALLE UNDERSØGELSER OMTALT I KAPITEL 4	123
9	APPENDIKS 5: OVERSIGT OVER STUDIER FORDELT PÅ KATEGORIER OG TEMAER	143
10	SAMLET REFERENCEOVERSIGT OVER DE KORTLAGTE UNDERSØGELSER	151
11	REFERENCER TIL KOMMENTARTEKST	157

1 Introduktion

1.1 Baggrund og problemstilling

Denne rapport er udformet på baggrund af en kontrakt mellem Ministeriet for Børn og Undervisning og *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet (DCU)*.

Elever med særlige behov fylder i tiltagende omfang i skolesystemet. Aktuelt henvises cirka 11 procent af samtlige elever i folkeskolen til specialundervisning. Af disse undervises halvdelen på specialskoler eller i specialklasser, hvor de ikke har et tilhørsforhold til en almindelig skoleklasse. Udgifterne til specialundervisning udgør cirka 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen (Regeringen, 2010, p. 31).

Denne problematik er ikke ny: Siden begyndelsen af 1900-tallet har man diskuteret, hvorvidt børn med særlige behov, eller børn, som af forskellige grunde ikke kunne tilpasse sig eller fungere i skolesystemet, skulle inkluderes eller ekskluderes i den almene skole. Da psykologerne Alfred Binet og Theodore Simon i slutningen af 1800-tallet etablerede deres intelligensbegreb og -test, var dette ud fra ønsket om at identificere de elever, der med stor sandsynlighed ville få problemer i det almene (parisiske) skolesystem – de svagtbegavede elever. I løbet af de første årtier af 1900-tallet etableredes der også i Danmark en række hjælpe- og værneklasser og -skoler (Bendixen, 2006; Nørgaard, 1977). Hensigten var at 'beskytte' de børn, der faldt uden for systemets rammer og muligheder.

Skolesystemet har således en lang tradition for at ekskludere børn fra den almindelige undervisning.

Der har gennem tiderne været forskellige holdninger til, hvorvidt man skal søge at inkludere eller ekskludere børn med særlige behov fra den almindelige undervisning.

I 1990 i Jomtien blev bevægelsen Uddannelse for Alle (EFA) etableret ved en konference indkaldt af FN systemet og Verdensbanken. På konferencen blev der vedtaget 6 mål, heraf mål nr. 2: Universal adgang til og færdiggørelse af grunduddannelse i år 2000.

Den første større internationale drøftelse af den inkluderende skole foregik i 1994 i Salamanca, Spanien, hvor mere end 300 repræsentanter fra 92 lande og 25 internationale organisationer mødtes for at understrege, at initiativet om "Uddannelse for Alle" også skulle gælde børn med særlige uddannelsesmæssige behov. På konferencen vedtog deltagerne den internationale hensigtserklæring, "Salamanca erklæringen", som Danmark ikke alene støttede, men også medvirkede aktivt til at formulere. Følgende er et uddrag af hensigtserklæringen:

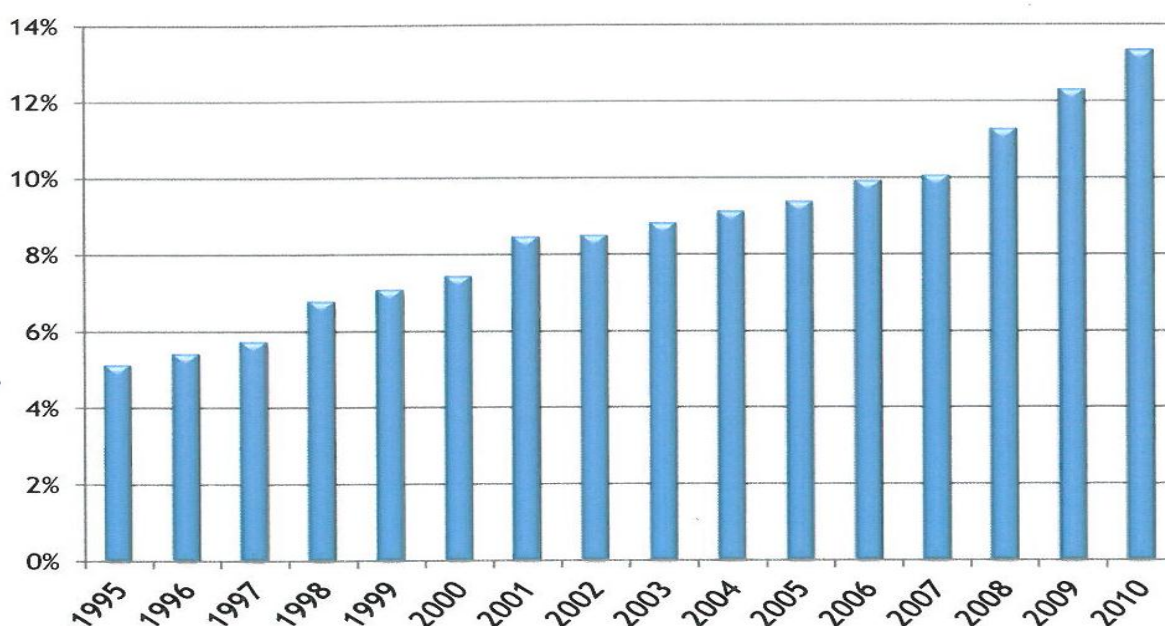
Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte slås med, og uanset hvor forskellige de er. Inklusive skoler skal erkende og leve op til deres elevers forskellige behov, de skal kunne klare forskellige måder at lære på og forskellige indlæringsakter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde et passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsam-

fundet. Der skal være en hel række former for støttetjenester for at kunne klare de forskellige behov, man møder på alle skoler.

(Salamanca erklæringen, 1994)

Danmark har som mange andre lande arbejdet mod den inkluderende skole i adskillige år. Det er blevet et bærende princip for specialundervisning, at elevernes udvikling og læring i videst mulig omfang understøttes i den almindelige folkeskole og i elevens nærmiljø (ibid, 20).

Samtidig med det politiske og pædagogiske ønske om at udvikle mere inkluderende skoler, er der ifølge KL sket en stigning på 18 % fra 2007-09 i det samlede ressourceforbrug til specialundervisning.



Figur 1-1 Udgifterne til ekskluderende specialundervisning som andel af de samlede udgifter på folkeskoleområdet, 1995-2010

(Krevi.dk november 2011)

I starten af 1980'erne kom der fokus på specialundervisning, da der kunne ses en stigning på forbruget af lærertimer på 80 % fra 1972/73 til 1981/82. Stigningen i forbruget af lærertimer hang sammen med, at undervisningspligten i 1972 blev udvidet fra syv til ni år, at enhedsskolen blev gennemført med loven af 1975 samtidig med, at det forventes, at en større del af befolkningen gennemførte en grundlæggende skoleuddannelse (Dyssegaard et al., 2007).

Fra cirkulæret om Folkeskolen af 1972 kommer ideerne om at yde støtte i den almindelige undervisning, hvilket gav anledning til, at tolærerordninger blev etableret og at forebyggende indsatser som læsekurser blev udbredt (Dyssegaard et al., 2007).

Der eksisterer i dag en konsensus på stats-, kommune- og skoleniveau for øget inklusion (Aftalerne for kommunernes økonomi for 2011 og 2012, EVA, 2011, Danmarks Lærerforening, 2011).

Ønsket om inklusion er funderet i en forestilling om, at inklusion af elever med særlige behov eller udfordringer kan bidrage dels til elevens faglige udvikling, dels til elevens egen oplevelse af ligeværd og delagtighed, og dels kan bidrage til de øvrige elevers udvikling, herunder bidrage til læring om rummelighed og viden om, at ikke alle mennesker er ens eller har lige vilkår. Ud fra denne forståelse er det hensigten, at skolen skal fungere som et 'minisamfund', hvor eleverne møder samfundets reelle diversitet og lærer at håndtere den.

Ønsket om inklusion af elever med særlige behov fremgår ligeledes af anbefalingerne i rapporten *Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring* (Finansministeriet, 2010)¹. Her hedder det i anbefalingerne, at "[...] elevers udvikling og læring i videst muligt omfang skal understøttes i den almindelige folkeskole og i elevens nærmiljø" (ibid. p. 20). Aktuelt kommer dette til udtryk gennem et øget fokus fra kommunalt plan på at flytte elever fra specialundervisningen til almindelige skoleklasser (se eksempelvis Luth & Jessen, 2011). Ønsket om inklusion kan således være både økonomisk og pædagogisk motiveret.

Specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand skal, efter folkeskoleloven blev revideret i 1993 jf. § 3, stk. 2., gives til elever, hvis udvikling kræver en særlig hensynstagen eller støtte, som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse inden for rammerne af den almindelige undervisning.

Af Finansministeriets rapport fremgår det endvidere, at:

Der er desuden behov for tiltag, der kan understøtte, at den almindelige undervisning forstås bredere, så begrænset støtte ses som en udvidelse af den nuværende undervisningsdifferentiering, samt at der skabes bedre indsigt i effekten af forskellige undervisningsformer.

(Finansministeriet 2010: 20)

I en ny undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2011) kortlægges den danske folkeskoles praksis, hvad angår inklusion. I undersøgelsesrapporten gives en redegørelse for skolernes brug af forskellige typer af indsats, læreres og skolelederes syn på inklusion, lærernes kompetencer, samarbejdet med ressourcepersoner og skolernes fysiske faciliteter samt erfaringer med forældresamarbejde om inklusion. Der peges bl.a. på et særligt stort ikke opfyldt behov for kompetence hos lærerne i forbindelse med inklusion af elever med udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser (ADHD/ADD) og socio-emotionelle vanskeligheder.

Der er de senere år ud fra et medicinsk eller socialvidenskabeligt udgangspunkt gennemført forskning, der skal bidrage til en forståelse af, hvordan man kan håndtere børn og voksne med særlige behov (se eksempelvis forskningsoversigten over ADHD, Nygaard Christoffersen & Hammen, 2011). Der er dog ikke til en dansk eller skandinavisk kontekst udarbejdet en erfaringsopsamling, som beskæftiger sig med børn med

¹ Interessen ses endvidere af de tiltag, der inden for den seneste tid har været fra UVM, KL og DL vedr. inklusions i folkeskolen (se fx Kommunernes Landsforening, 2010; Danmarks Lærerforening, 2011a & 2011b; Danmarks Lærerforening, 2011).

særlige behov set ud fra en pædagogisk vinkel. Der mangler derfor viden om forskningen inden for feltet. Forskning der kan hjælpe med at afdække, hvordan børn med særlige behov sikres den bedst mulige skolegang og dermed uddannelse, som sikrer dels inklusion i samfundet, dels sikrer de skolefærdigheder, som er nødvendige for at kunne begå sig i samfundet sidenhen.

I 2012 er samtlige skoler i Danmark i gang med at arbejde med at udvikle en mere inkluderende skole. Børne- og undervisningsminister Christine Antorini er ved at nedsætte et rådgivningsteam, som blandt andet skal hjælpe kommunerne med at opstille klare mål og værdier for inklusions tiltag. Over de næste fire år er der sat 60 millioner af til det nationale rådgivningsteam, som skal støtte kommunerne i at inkludere flere børn i dagtilbuddene, på skolerne og i fritidstilbuddene. Der er derfor i høj grad brug for at få kendskab til forskning, som kan dokumentere, hvilke tiltag der virker i praksis. Der er endvidere brug for at vurdere, hvilke felter der kunne være interessante eller nødvendige at forske yderligere i.

Målet med dette review, hvor her første trin, forskningskortlægningen, offentliggøres, er via gennemgang af den nationale, udenlandske og internationale forskning at belyse, dels effekter af inklusion af elever med særlige behov, dels hvordan inklusion af elever med særlige behov kan finde sted med positiv effekt for alle klassens elever.

Den viden, som dette systematiske review vil kunne bidrage med, har stor praktisk betydning, Den vil kunne omsættes direkte i pædagogisk praksis. Dette vil kunne bidrage til at fremme inklusion af elever med særlige behov i skolen på en sådan måde, at det øger trivslen for alle elever på et grundlag, der er forskningsbaseret. Gennemførelse af dette systematiske review vil således have betydning for en styrkelse af evidensinformering af praksis og policy vedrørende inklusion af skolebørn med særlige behov i Danmark og andre lande, herunder Norden i særdeleshed. Sekundært vil reviewet kunne danne grundlag for nyorientering af feltets forskning (jf. Andrews, 2005).

1.2 Reviewspørgsmål

Opgaven er følgelig at afdække, hvilke effektfulde metoder skolen kan tage i brug for at inkludere børn med særlige behov i den almindelige undervisning, og hvilke effekter disse metoder kan forventes at have for de inkluderede elever og de øvrige elever i klassen. Dette kan formuleres i følgende reviewspørgsmål:

Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almindelige undervisning og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?

Herunder er det hensigten at belyse følgende:

- Hvordan kan forskningen indenfor området karakteriseres?
- Hvordan kan de interventioner og pædagogiske redskaber herunder metoder, organisationsformer m.m., der identificeres som effektive, karakteriseres?
- På hvilken vis kan grundskolen inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning, så alle elever får et positivt udbytte?

En besvarelse af dette systematiske review falder i følgende to dele:

- *Systematisk forskningskortlægning*: For det første en kortlægning af den eksisterende forskning udgivet efter 1994.² Hvilken pålidelig empirisk forskning kan belyse reviewspørgsmålet. Kortlægningen har til formål at give indsigt i effekten af inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning i grundskolen. Dette indbefatter her identifikation af undersøgelser med tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet på området, dvs. undersøgelser, hvis resultater kan give belæg for videnskabeligt baserede anvisninger til praksis.
- *Systematisk syntese*: For det andet en analyse af de resultater, der identificeres i de studier, der igennem kortlægningen identificeres som studier af tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet. Alt afhængig af studiernes kvalitet kan dette antage karakter af en metaanalyse eller en narrativ analyse. En metaanalyse opsummerer resultaterne kvantitativt, hvilket tillader kvantitative udsagn om relationers styrke. Principperne for metaanalyser er velbeskrevet i litteraturen (se fx. Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009; Torgerson, 2003). Såfremt den foreliggende forskning viser sig ikke at have en karakter, der gør at den er umiddelbart kvantificerbar, vil narrativ syntese blive valgt i stedet (jf. Popay, et al., 2006). Karakteren af en sådan narrativ syntese vil afhænge af karakteren af den forskning, der er publiceret indenfor området.

Reviewet gennemføres i øvrigt i overensstemmelse med DCUs *Konceptnotat* samt DCU's *Notat om forskningskvalitet*.

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/>

1.3 Effektforskning og inklusionsforskning i teoretisk belysning

Effektforskning og inklusion

Gennem de sidste ca. 30 år har der været talt om inklusion både med et politisk og fagligt fokus. I takt med intentionerne om at udvikle mere inkluderende skoler er den traditionelle specialundervisning erstattet af en mangfoldighed af interventions- og støtteformer, uden at man nødvendigvis kender effekten af dem i den uddannelsesmæssige praksis.

Udviklingen af effektundersøgelser i det pædagogiske område

Effektundersøgelser på det pædagogiske område er forekommet de sidste 40 år. Der findes flere publikationer, som gennemgår feltets historie (fx Teddlie & Reynolds 2000; Mortimore 1991). Der er sket en stor udvikling på feltet, og overordnet kan fem faser beskrives:

1. Den første fase startede i 60'erne som en kritisk reaktion på forskning af bl.a. Coleman et al. (1966), der konkluderede, at skoler havde en yderst begrænset effekt på elevers outcome i sammenligning

² Fra starten var reviewet sat til forskningen udgivet fra 1990-ff.

med effekten af elevens egne evner og sociale baggrund. Bernstein (1968) udtaler: "schools make no difference" og "education cannot compensate for society". I denne forståelsesramme begyndte forskere som Rutter et al. (1979) og Mortimore et al. (1988) at udarbejde empiriske skolestudier, hvor det der foregik i skolen blev tillagt selvstændig betydning for elevernes udbytte.

2. I midten af firserne startede den anden fase, hvor forskere begyndte at udnytte multilevel metodologier og metodisk sofistikerede design. Disse studier begyndte videnskabeligt at påvise, at skolers organisering har en direkte effekt på elevens outcome. Der blev set på stabiliteten af skolens effekt over tid, konsekvens af skolens effekt på forskellige outcome, forskellige effekter på elever med forskellige baggrundskarakteristika, effekten af størrelsen af skole, og langtidsvirkningen af skoleeffekter (Reynolds et al., 2011).
3. Den tredje fase startede i starten af 90'erne, hvor fokus primært var på at finde årsager til, hvorfor skoler havde forskellige effekter. Under denne fase blev der udarbejdet en del betydningsfulde reviews af feltet fx Scheerens & Basker (1997) og Reynolds et al. (1996).
4. Midt i 90'erne startede den fjerde fase, som stadig er aktuel. Det er under denne fase, at forskningsfeltet bliver internationalt samtidig med, at en sammenslutning af eller en synergi af fremgangsmåder genereres ved, fx at skoleeffektforskere indgår i tæt intellektuelt samarbejde med skoleforbedrings forskere og praktikere. Internationalt samarbejde om forskning i forskellige lande, og effekterne af forskellige forsknings- og lande -traditioner medførte, at feltet udviklede sig hurtigt. Efter at skoleeffektforskere og skoleudviklingsforskere begyndte at samarbejde, udviste effektforskere større forståelse for skoleudviklingsforskernes kvalitative metoder og mere kulturelle syn på skoleprocesser, hvor effektforskere tidligere i højere grad havde interesseret sig for skolers formelle organisering.
5. Sidste fase startede sent i 2000 og er stadig under udvikling. Fokus for effektforskere er blevet mere dynamisk, idet de har bevæget sig væk fra at anskue uddannelse som en stabil foranstaltning til at anskue uddannelse, som et felt, der har flere niveauer, som interagerer og opnår varierede outcomes (Creemers et al., 2008). Samtidig med denne nye dynamiske anskuelse af skoler er der en forpligtelse til at anvende nyere statistiske analyser, som muliggør etableringen af en indirekte og direkte forbindelse mellem uddannelsesfaktorer og elev outcomes. I 2001 fremlagde Præsident Bush en ny lovgivning for uddannelsesområdet i USA "No Child Left Behind", som har haft stor international betydning for uddannelsesforskningen. Det fremhæves flere gange i lovgivningen at interventioner og praksis skal være videnskabeligt funderet. I lovgivningen defineres videnskabeligt funderet, som det at benytte kvantitative metoder og randomiserede eksperimentelle design, fremfor kvalitative metoder. Dansk Clearinghouse rapport "Viden om input, proces og udbytte i grundskolen" (Christensen et al., 2011), er en af de nyeste internationale bidrag på dette felt. Rapporten er udarbejdet på baggrund af det systematiske review om den gode skole, hvor formålet med reviewet var at undersøge, hvilke karakteristika der er ved den gode skole, som skaber ønskede virkninger hos eleverne.

Effektundersøgelser og specialpædagogik

I Danmark begyndte man i slutningen af 70'erne at overveje effekten af særforanstaltninger, specifikt inden for døgninstitutionsområdet. Dette var ikke i forhold til inkluderende praksis, men vedrørende segregerede foranstaltninger, og det var dog et forsøg på at vurdere om interventioner i forhold til børn med særlige behov overhovedet havde den tilsigtede virkning.

I de tidlige danske undersøgelser, der blev foretaget af børn og unge fra pædagogisk/psykologiske og psykiatriske institutionstyper, var et af hovedformålene en vurdering af foranstaltningens effekt (fx Henriksen & Rothe 1959, Scherner 1970 og Garling & Jarbøl 1974).

I midt 70'erne gennemførte Socialforskningsinstituttet på baggrund af det begrænsede danske erfaringsgrundlag et større litteraturstudie, der dækkede hovedparten af de internationale publikationer på det socialpædagogiske område (Lihme & Palsvig 1977). Forhåbningen om at finde sikre metoder til effektundersøgelser blev dog ikke indfriet, og det anføres i litteraturstudiets forord, at de hidtidige forsøg var en kende naive, idet en defineret og begrænset behandlingsindsats ikke kunne undersøges isoleret.

Norge er det land i Norden, hvor der er gennemført tidlige effektundersøgelser af specialundervisningen, som fx har vist, at to- lærerordninger ikke altid har den ønskede effekt (Dalen 1984). Fra starten af integrationsbestrebelsene i 1960'erne over enhedsskolens indførelse i 1975 til ønsket om udviklingen af den inkluderende skole i 1994 har antallet af elever i specialklasser været stigende siden 1985 (Dyssegaard et al. 2007). Hvis idealet om udviklingen af mere inkluderende skoler skal realiseres, er der tydeligvis brug for grundige effektundersøgelser også af specialundervisningens organisationsformer, således at de interventioner som iværksættes på skolerne reelt støtter udviklingen af en inkluderende praksis.

Det, der gør effektundersøgelser vanskelige at gennemføre inden for det pædagogiske område, er i første række følgende: Definition af begrebet effekt, vurdering af effekt og etablering af en undersøgelsesmodel.

Indledningsvist skal forskeren definere, hvad formålet med interventionen er og hvilken effekt, det er der skal måles på. Herefter skal forskeren sikre sig, at det der måles på virkelig er interventionens effekt. Her kan nævnes to betydelige fejlkilder: modning og historie. Ved modning forstås alle biologiske og psykologiske processer, som giver ændringer hos undersøgelsesgruppen uafhængigt af interventionen. Som eksempel kan nævnes bedringer i adfærd hos børn med ADHD lignede adfærd i takt med, at de bliver ældre, og som ville være forekommet uanset om barnet havde været udsat for en intervention. Ved historie forstås begivenheder, som uafhængigt af interventionen forårsager ændringer omkring undersøgelsesgruppens medlemmer. Der kan fx være tale om lærerskift, ændringer i kommunens fritidstilbud mm. Skal en undersøgelsesmodel kunne sige noget om en interventions effekt, skal der stilles visse krav til den anvendte forskningsmodel, som anvendes, dvs. til udvælgelsen af undersøgelsesgrupper og kontrolgrupper, samt til den tidvise fordeling af målinger og interventionen (Egelund, 1990).

Effektforskning indenfor det pædagogiske område kan betragtes som forskningskonglomerater i forskellige områder: forskning om læreradfærd, curriculum, gruppering af elever, skolers organisering, og uddannelseslovgivning. Det overordnede formål indenfor effektforskning af det pædagogiske område er at vurdere, hvilke faktorer i undervisning, curriculum og læringsmiljø, der kan give en direkte eller indirekte forklaring på elev outcome, når der tages højde for elevernes baggrund i forhold til evner, social økonomisk status og tidligere færdigheder.

Effektforskning om inklusion

Inklusion som forskningsfelt er teoretisk multidisciplinært. Inklusion er funderet på både pædagogiske, psykologiske og sociologiske teorier, hvor faktorer fra det brede teorifelt indgår. Effektundersøgelser inden for den pædagogiske forskning minder ikke om den medicinske forskning med dobbeltblind-forsøg. I effektforskningen anvendes former for kvasi-eksperimentelle og eksperimentelle design, hvor forskellige pædagogiske indsatser sammenlignes og evalueres.

Evalueringen af en indsats eller intervention foregår ved at anvende før-, under-, og eftermålinger, hvor udviklingen følges under forløbet. Målingerne kan bestå af testning med standardiserede prøver, vurderinger fra forældre, lærere, pædagoger og elever, og ved klasserumsobservationer. Det er væsentligt i forhold til effektundersøgelser, at målingerne ikke kun består af faglige vurderinger, men også af sociale og personlige kompetencer og vurderinger af trivsel. Endvidere skal der være en redegørelse for indsatsen både i forhold til ledelse, organisering og ressourceforbrug. Kvasi-eksperimentelle og eksperimentelle undersøgelser kan suppleres med follow-back/follow-up forløbsundersøgelser.

Hofstetter og Alkin (2002) har systematisk gennemgået 30 års effektforskning med særlig henblik på at vurdere, om der er en effekt af, at institutioner eller interventioner bliver evalueret. De fremhæver, at der ikke er enighed om hvilke metoder eller hvilke fremgangsmåder, der er bedste egnede til at udføre effektundersøgelser. De mener dog, at evalueringsresultater tydeligvis bidrager til at mindske usikkerhed og flytte fokus til de processer, der influerer på indsatserne.

I Danmark er specialpædagogiske indsatser knyttet til inklusion meget forskellige, og de er tilpasset de enkelte elever (Egelund et al., 2009). Der er stor forskel på, hvordan indsatserne ydes, og hvilke ressourcer der er til rådighed fra lærerteam til lærerteam og skole til skole. Det er derfor vanskeligt at udvælge internationalt måleinstrumenter, hvor alle sider af elevforhold dækkes.

Inklusion har været drøftet i gennem de sidste 30 år. Det har været svært at få defineret, hvad inklusion specifikt kræver, eller hvilke interventioner, der har en effekt i forhold til de enkelte elevs faglige og sociale udvikling. Indtil for få år siden har diskussionen om udviklingen af mere inkluderende kulturer på skoler primært haft en idealistisk og ideologisk niveau.

I de senere år er samtlige kommuner i Danmark ved at omsætte idealet om inklusion til praksis. I takt med at kommunerne og de enkelte skoler er i gang med at udvikle deres skoler i en inkluderende retning, er efterspørgslen på strategier, der er evidensinformerede, steget. Kommunerne står over for en stor udfordring i udviklingen af deres skoler og i denne forbindelse, har lærerne brug for adgang og kendskab til forskning om inklusion, således at de kan tage et evidensinformeret udgangspunkt til deres undervisningspraksis. Evidensinformeret undervisningsstrategier defineres af Mitchell (2008) som:

... clearly specified teaching strategies that have shown in controlled research to be effective in bringing about desired outcomes in a delineated population of learners.

På trods af, at effektforskning indenfor det pædagogiske område ikke er uproblematisk, og at der fortsat er behov for yderligere forskning på området, er der dog på nuværende tidspunkt nogen viden om, hvilke undervisningsstrategier der fremmer en inkluderende praksis. Det er fortsat sådan, at der kan være langt mellem forskningens resultater og praksis. Dette skyldes blandt andet, at en del forskning fortsat ikke er i

en tilgængelig form for lærere. Dette systematiske review er rettet mod at formidle forskning til praktikere på en struktureret og forståelig måde.

1.4 Reviewgruppe

I forbindelse med opgavens løsning har Clearinghouse nedsat en *reviewgruppe* med følgende medlemmer:

- Professor Bengt Persson, Institutionen for Pedagogikk, Høgskolan i Borås, Sverige
- Post.doc Nils Breilid, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge
- Professor Anders Holm, Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet
- Professor Susan Tetler, leder af forskningsprogrammet Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv, Aarhus Universitet
- Professor Niels Egelund, direktør, Center for Strategisk Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Gruppen er sammensat, så den repræsenterer forskellige videnskabsteoretiske og forskningsmetodiske tilgange til inklusionsforskning på højeste niveau i Skandinavien.

I sammenhæng med udarbejdelsen af denne rapport kan følgende bemærkes:

For det første er det sikret, at der ikke har været interessekonflikter for noget reviewgruppemedlems vedkommende. Har et reviewgruppemedlem deltaget i udarbejdelsen af en undersøgelse, som er med i denne kortlægning, er genbeskrivelse og kvalitetsvurdering af undersøgelsen gennemført af andre medlemmer af reviewgruppen. Tætte samarbejdsrelationer i øvrigt mellem reviewgruppens medlemmer og feltets forskere er der også taget højde for ved fordelingen af forskningsprojekter mellem reviewgruppens medlemmer.

For det andet har reviewgruppen, udover deres samarbejde med Clearinghouse om vurderingen af forskningskvaliteten af de inkluderede undersøgelser, fungeret som reviewere på reviewprocessen i almindelighed og denne rapport i særdeleshed.

1.5 Rapportens opbygning

Kapitel 2 beskriver det metodiske grundlag. Her omtales de begrebsmæssige rammer for arbejdet, de databaser og profiler, som er anvendt til at finde relevante undersøgelser. Dernæst behandles screeningen af de mange fund fra søgningerne. Endelig behandles de fremgangsmåder, der er taget i anvendelse til at udtrække data af relevante undersøgelser.

Kapitel 0 karakteriserer i almen forstand alle inkluderede undersøgelser, som er fundet ved hjælp af de fremgangsmåder, der er omtalt i kapitel 2. Her gives i første omgang en karakteristik af hele materialet uden at inddrage overvejelser om forskningskvalitet. Dernæst omtales resultatet af vurderingen af forskningskvaliteten.

I kapitel 4 gennemføres en narrativ syntese på baggrund af de undersøgelser, som forskergruppen og Clearinghouse har vurderet som pålidelige, dvs. de undersøgelser, der er blevet tillagt en middel eller høj evidensvægt.

Der er fem appendikser i rapporten. Kapitel 2 gengiver de søgeprofiler, som er anvendt i tilknytning til Kapitel 2. I kapitel 2 gives et eksempel på, hvordan en genbeskrivelse af en undersøgelse er gennemført. Kapitel 2 gengiver referencerne til de 43 undersøgelser med evidensvægt medium eller høj, der indgår i syntesen i Kapitel 4. Kapitel 8 giver en samlet oversigt over alle de undersøgelser, der indgår i denne forskningskortlægning. Kapitel 9 giver en oversigt over studier fordelt på kategorier og temaer. Kapitel 10 giver en samlet referenceoversigt over de kortlagte undersøgelser. Kapitel 11 opstiller de referencer, som kommentarteksten i denne rapport henviser til.

2 Metoder anvendt i reviewet

2.1 Design og metode

Den forskningskortlægning, der hermed offentliggøres, er gennemført på det grundlag, der er beskrevet i to notater fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: Konceptnotat og Notat om forskningskvalitet. <http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/konceptnotat/>

Kortlægningen er gennemført ved at gennemgå en række faser/processer, eksplicit og transparent. Redegørelsen i dette kapitel belyser dette nærmere.

I arbejdet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning anvendt et software, EPPI Reviewer, som er særligt udviklet til arbejde med systematiske reviews. EPPI Reviewer sikrer bl.a. transparens i reviewarbejdet. Softwaren er mere detaljeret beskrevet på producentens hjemmeside:

http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/EPPI-Reviewer_Feb_06.pdf

Det transparente og eksplicite er et princip, der er helt afgørende for forskning i almindelighed og systematiske reviews i særdeleshed. Dette gælder også efter offentliggørelse af denne forskningskortlægning. Alle genbeskrivelser af den inkluderede forskning (se nedenfor, Afsnit 2.5), er tilgængelige i følgende database: <http://eppi.ioe.ac.uk/webdatabases/Intro.aspx?ID=6>

2.2 Begrebsmæssige afgrænsninger

I denne forskningskortlægning er der i udgangspunktet ledt efter svar på reviewspørgsmålet:

Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almindelige undervisning og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?

Ved gennemførelsen af forskningskortlægningen er anvendt disse begrebsbestemmelser:

Børn med særlige behov

Ved særlige behov forstås i denne sammenhæng børn, der bryder med alderssvarende gældende regler, normer og forventninger til børn i grundskolen med en regelmæssig karakter over tid (jf. Nordahl, Mausehagen, & Kostøl, 2009). Der fokuseres med reviewet således i særlig grad på børn, der henvises til specialundervisning med baggrund i udviklingsforstyrrelser, psykiske lidelser samt sociale og miljøbetingede vanskeligheder.

I dette review indgår ikke undersøgelser, der alene forholder sig til børn med fysiske funktionsnedsættelser (syn, hørelse, bevægeapparat), syge børn (muskelsvind, cancer, epilepsi), eller alene til børnenes køn og etnicitet.

I reviewet indgår ikke undersøgelser, som udelukkende fokuserer på særligt begavede børn.

Effekt

At noget har effekt vil sige at der foreligger en kausal relation. Det betyder, at vi, hvis vi ved, at A følger af B, kan sige, at B er årsag til A. I nærværende review vil der blive arbejdet med tre former for effekt:

- Kognitiv effekt: Effekter på elevernes skolemæssige præstationer
- Sociale effekter: Effekter på elevernes sociale færdigheder og på klassens sociale miljø
- Trivselsmæssige effekter: Effekter på mobning, glæde, sygdom og sundhed blandt børnene

Der stilles ikke krav om at finde en effekt på *både* elever med specielle behov *samt* almindelige elever. Det er tilstrækkeligt med effekt på én af elevgrupperne. Der indgår ikke undersøgelser, hvor det er elevernes egne lærere, som er eneste kilde til vurdering af effekt.

Elever

Elever er børn med eller uden særlige behov i den undervisningspligtige alder samt 10. klasse, dvs. ca. 5-6 til ca. 16-17 år gamle.

Inklusion

Reviewet tager udgangspunkt³ i Danmarks Evalueringsinstituts definition af inklusion: "Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet." (EVA, 2011, 12).

Ved inklusion forstås i denne sammenhæng deltagelse i læringsfællesskabet. Det vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater. I begrebet inklusion indgår tillige dette, at elever får samme udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet. I dette review er opmærksomheden rettet mod at undersøge omfang og tilstedeværelse af de sidstnævnte virkninger af inklusionstiltag. Derfor forudsættes de ikke i de indledende analyser – de vil derimod indgå i redegørelsen for resultater.

Pædagogiske metoder

De indsatser/foranstaltninger/metoder/interventioner, som har interesse i dette review er sådanne, der ikke er rent faglige eller fagdidaktiske. Fx indgår ikke tilgange som alene i sit indhold søger at afhjælpe træk i dyskalkuli eller dysleksi. Indgår en sådan tilgang sammen med andre ikke-faglige bliver de inkluderet. I forbindelse med det senere syntesearbejde vil eksisterende rent fagfaglige systematiske reviews eventuelt kunne medinddrages i analysen.

Indsatser der udelukkende indeholder ekstra curricula aktiviteter (såsom skolebands, en ren fritidsaktivitet) indgår kun såfremt de også undersøger interne curriculære aktiviteter (klasserummet/skolen skal være med i en eller anden grad).

Overgangsforanstaltninger til arbejdsmarkedet indgår ikke.

³ I vor bestemmelse af begrebet er ordet 'samme', der indgår i EVA's bestemmelse, erstattet af ordet 'optimalt'.

Grundskole

Grundskole forstås som den/de offentlige skole(r), der varetager uddannelsen fra barnet er 5-6 år til det er 16-17 år (DK: Folkeskolen). Institutioner som fx dagtilbud, privatskole, specialskole, erhvervsskole og gymnasium indgår ikke.

Tidsmæssig afgrænsning

Der er gennem de senere år sket en udvikling i diagnosesystemerne indenfor det psykiatriske felt, bl.a. er diagnosen DAMP gledet ud og nye kommet til som diagnosen ADHD/ADD. Således har den forskningsmæssige forståelse og karakteristik af børn med særlige behov, ændret sig. Reviewet blev derfor oprindeligt afgrænset tidsmæssigt til studier, der er publiceret i 1990 eller senere. Indledende søgninger viste her, at der ikke vil blive fundet væsentlige relevante studier af ældre dato.

Den markante ændring i tilgangen til feltet, som Salamanca-erklæringen fra 1994 indebærer, har bevirket, at det undervejs i reviewprocessen blev besluttet at sætte det tidsmæssige perspektiv efter Salamanca, dvs. 1994-ff.

Geografisk og sproglig afgrænsning

Geografisk afgrænses reviewet på følgende måde: Der inddrages studier fra EU lande samt øvrige Skandinavien og Schweiz, USA, Canada, New Zealand og Australien. Denne afgrænsning foretages, da disse lande i deres opbygning af skolesystem og tilhørende specialundervisning har en struktur, der dels minder om danske forhold, og derfor forventes til en vis grad at kunne generaliseres til danske forhold, dels har et behandlingssystem, der giver mulighed for at diagnosticere børn.

Reviewets sproglige univers sættes til: engelsk, tysk og fransk samt skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk). Dette sker bl.a. fordi en sondering af forskningsfeltet ikke har givet indikationer på, at studier med de efterspurte designs publiceres på andre sprog.

Der er ovenfor redegjort for reviewets scope, som det var sat i udgangspunktet. Efter screeningen, behandlet i afsnit 2.4, blev det imidlertid besluttet yderligere at præcisere scopet. Dette omtales i afsnit 2.4.3.

2.3 Søgning

De ovenstående begrebsmæssige valg, er grundlaget for valg af databaser og ressourcer samt søgeprofiler til anvendelse i disse.

Søgninger er foretaget af Clearinghouse i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Bibliotek og omfatter perioden 1990-ff. Reviewgruppen har haft lejlighed til at kommentere og tilpasse alle søgninger. Desuden har de haft mulighed for at supplere søgninger med referencer. Gruppen har udnyttet disse muligheder.

Tabel 2.1 herunder viser hvilke databaser/ressourcer, der er afsøgt, hvornår de er afsøgt og antallet af hits.

Ressource	Søgedato	Hits
Evidensbasen	09/12/2011	7
ERIC1(Proquest)	07/12/2011	920
Psychinfo(proquest)	07/12/2011	228
Sociological abstracts(proquest)	07/12/2011	230
Canadian Education Index (Proquest)	07/12/2011	73
AEI	12/12/2011	152
Fis-Bildung	15/12/2011	274
Libris	16/12/2011	75
Bibliotek.dk	02/01/2012	139
Skolporten.com	16/12/11	14
Bibsysforskdok (Norge)	18/12/2011	65
BEI	12/12/2011	93
SSCI Web of Science (ISI)	15/12/2011	400
Education Research Complete	13/12/2011	410
Referencer fra Review Group	kontinuert	10
Referencer fra referencer	Kontinuert	2
Nøgletidsskrifter	24/11/2011	7851

Tabel 2.1: Databaser/ressourcer, der er afsøgt

Baser og ressourcerne i tabellen er disse:

- *Evidensbasen* er Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings database, der indeholder opdaterede beskrivelser af de udenlandske og internationale systematiske reviews, der er udgivet af de store udenlandske og internationale evidensinstitutioner på uddannelsesforskningens område.
- *ERIC* er den største største pædagogiske database i verden. Den er afsøgt i versionen hos databaseudbyderen, Proquest. ERIC er mest dækkende på den angloamerikanske forskning, men dækker også anden uddannelsesforskning.
- *Psychinfo* er den bedste internationale kilde til den psykologiske forskning. Den er afsøgt i versionen hos Proquest.
- *Sociological abstract* er også søgt i versionen hos Proquest. Det er verdens største sociologiske database.
- *Canadian Education Index*, der også er afsøgt via Proquest, er den canadiske pædagogikdatabase. Den dækker både engelsk- og fransksproget pædagogisk litteratur.

- AEI, *Australian Education Index* er den australske database med pædagogisk litteratur. Den har et vist, men ikke fuldstændigt overlap med ERIC. Basen er afsøgt i versionen fra databaseudbyderen Dialog.
- *Fisbildung* er den største database for tysksproget pædagogisk litteratur. Den indeholder udover litteraturen fra Tyskland, også litteratur fra Østrig, Svejts og andre lande med udgivelser på tysk.
- *Libris* indeholder blandt andet den svenske bogfortegnelse, som også indeholder svensk pædagogisk litteratur.
- *Bibliotek.dk* indeholder blandt andet den danske bogfortegnelse, som også indeholder den danske pædagogiske litteratur.
- *Skolporten.com* er et vigtigt supplement til Libris der bl.a. giver en systematisk oversigt over svenske doktorafhandlinger i uddannelsesforskning.
- *Bibsysforskdoc* er den norske database over norsk forskning frem til 2011 som også indeholder pædagogik og uddannelsesforskningen.
- BEI, *British Education Index*, er den britiske database med pædagogisk litteratur. Den har et vist, men ikke fuldstændigt overlap med ERIC. Basen er søgt i versionen hos Dialog.
- *SSCI, Web of Science* er afsøgt i ISI versionen. Basen indeholder en overordentlig stor mængde samfundsvidenskabelige referencer og disses citationer.
- *Education Research Complete* er en database, der giver adgang til én af de mest komplette samlinger af pædagogiske tidsskriftartikler. Den har et vist, men langt fra voldsomt overlap med ERIC.
- *Referencer fra Reviewgruppen*: Undervejs i processen kom der forslag fra Reviewgruppen, som ikke allerede var fundet.
- *Referencer fra referencer*: efter reviewets endelige scope var sat blev der tilføjet nødvendige referencer fra inkluderede undersøgelser.
- *Håndøgning af tidsskrifter*: Ved siden af disse mange systematiske emnesøgninger i databaserne, så er alle artikler fra 1990-ff fra de førende internationale tidsskrifter i inklusions- og specialpædagogik blevet uploadet i EPPI Reviewer. Dette skete for at dobbeltsikre at alt relevant faktisk blev fundet. De 11 således udvalgte tidsskrifter optræder alle på den danske forskningsindikatorliste over centrale og førende publiceringskanaler på fagfeltet.

Ved denne dobbelte procedure (systematisk emnesøgning og gennemgang af de centrale publiceringskanaler for forskningen) er det sikret, at kortlægningen får fat i forskningen fra den største del af den industrialiserede verden. I sproglig henseende er der søgt efter forskning på engelsk, tysk, fransk og skandinaviske sprog.

De søgeprofiler, der er anvendt, er formuleret, så forskningskortlægningens begrebsunivers udtrykkes i hvert af de afsøgte ressourcers søgegrænseflade (emneord, klassifikationssystemer og/eller fritekstsøgning).

I søgningerne er der ikke søgt efter forskellige navngivne virkninger af inklusionsindsatser. En sådan søgning vil ikke kunne gennemføres med sikkert resultat. Derimod er der søgt efter inklusion, således som begrebet er bestemt ovenfor. Sortering på virkninger er derfor foretaget efterfølgende.

I den udstrækning de enkelte databaser har muliggjort dette, er der søgt efter empirisk forskning. Med baggrund i den relativt åbne bestemmelse af de forskningsdesign, der i udgangspunktet anvendes i denne

forskningsskottlægning, er der kun i baser, der muliggør dette, søgt efter bestemte forskningsdesign. Sigtet med søgningerne har været at finde frem al forskning om inklusion. Sortering på forskningsdesign er først gennemført efterfølgende.

Ikke særlig overraskende er der derfor fundet overordentlig meget materiale. I screeningen (se Afsnit 2.4) har der derfor været meget materiale, der skulle sorteres fra på grund af manglende relevans. Dette er imidlertid uundgåeligt, når der som her ønskes en fuldstændig dækning af feltets forskning.

Det samlede fundne materiale omfatter hele inklusionsforskningen begrænset i tid og rum som foran beskrevet. Det er dette samlede store materiale, som efter screening, baseret på reviewspørgsmålet, er grundlaget for denne forskningsskottlægning. Her er det underforstået, at andre spørgsmål vil kunne stilles til materialet – og at det også vil give mulighed for at besvare disse.

De konkret anvendte søgeprofiler er gengivet i Kapitel 2, Appendiks 1.

2.4 Screening

Der er søgt med metoder, der sikrer, at al den ønskede litteratur findes. For at sikre dette er det uundgåeligt, at der også findes en stor mængde ikke relevant litteratur. Dette er forbundet med forholdet: Søgninger med høj præcision giver få (netop præcise) hits, medens søgninger med lavere præcision giver flere hits – både flere præcise og flere upræcise hits.

En del af databaserne, der er afsøgt, har overlap. Derfor har det været nødvendigt at fjerne dubletter. En given reference skal naturligvis kun optræde én gang. Der er fjernet 449 dubletter.

Screening af referencer har fundet sted alene baseret på vurdering af relevans. Det er således alene scopet for dette review, som det er formuleret i afsnit 2.1, der har spillet en rolle herfor: Fx, Er der tale om en undersøgelse, som inddrager virkning på eleverne af inklusion? Er der tale om en primær rapportering af en undersøgelse? Angår undersøgelsen offentlige grundskoler? Den kvalitet som forskningsrapporteringen måtte have er slet ikke indgået i screeningen. Dette forhold spiller først en rolle, efter alle relevante undersøgelser er identificeret.

Det er medarbejdere fra Clearinghouse, som har gennemført screeningen i samarbejde med reviewgruppen.

Efter at dubletter var fjernet, var der 10494 unikke referencer tilbage. Disse er screenet i en proces med to faser: referencescreening og fuldtekstscrening.

Det samlede resultatet af screeningens to processer er i Tabel 2.2 herunder:

Grund til eksklusion/inklusion	Grund forklaret	Antal
Forkert scope	Ikke om Effekt på elever af inklusion/inklusionstiltag	6295
Forkert dokument	Ikke dokument der redegør for empirisk forskning. Fx policy-dokumenter, anmeldelser, "opinion papers", manualer, lærebøger, bibliografier, teoretiske papirer, filosofiske analyser, rent forskningsmetodologiske bidrag.	2369
Forkert forskning	Dokument, der ikke bidrager med data og resultater fra original forskning, fx kun forholder sig til forskning udført og rapporteret af andre. Systematiske reviews inkluderes dog.	501
Forkert skolemæssig kontekst	Ikke om inklusion i primær eller lavere sekundærskoler fx om elever i specialskole, privatskole eller om elever på andre uddannelsesniveauer end grundskolen.	581
Forkert social kontekst	Referencen giver ikke data og resultater fra nordiske lande, EU-lande, Schweiz, USA, Canada, Australien, New Zealand.	329
Markering utilstrækkelige oplysninger	Utilstrækkelig information til sikker screening	0
Forkert publiceringstidspunkt	Dokumenter publiceret før 1990	1
Inkluderet	Original empirisk forskning om effekter på elever af inklusion af elever med særlige behov i almen undervisning i grundskoler.	418

Tabel 2.2: Referencer i EPPI Reviewer sorteret efter kategorier

2.4.1 Fase 1: Referencescreening

De 10 494 referencer er i EPPI-revieweren sorteret i kategorierne, som anført i Tabel 2.2.

I første omgang er der sorteret på baggrund af oplysninger, der findes om referencerne direkte i de afsøgte databaser dvs. titler, abstracts osv. Selve sorteringen, eksklusion eller inklusion, er sket systematisk:

Eksklusion er kun sket på sikkert grundlag. Undervejs i processen har mange referencer været midlertidigt placeret under: *'Markering utilstrækkelige oplysninger'*. Først når der var skaffet yderligere informationer om referencen, eller når det dokument, som referencen viser hen til blev skaffet, har referencen kunnet fjernes fra denne placering.

Ved afslutningen af fase 1 screeningen var der 505 inkluderede referencer.

Som det fremgår af tabel 2.2 er eksklusions- og inklusionskriterier formuleret i overensstemmelse med forskningskortlægningens scope, som det er beskrevet i afsnit 2.2.

2.4.2 Fase 2: Fuldtekstscrening

Alt der ikke sikkert kunne ekskluderes i fase 1 screeningen, dvs. foreløbigt inkluderet, er derefter fremskaffet. Alle de fremskaffede bøger, rapporter og artikler er derefter screenet på baggrund af den fulde tekst.

Efter fuldtekstscreningen var der 418 inkluderede referencer.

Screeningsprocessen som helhed er fremstillet i tabel 2.2.

2.4.3 Iteration: Fastlæggelse af forskningskortlægningens endelige scope

418 inkluderede referencer (der repræsenterer lidt færre undersøgelser) er en alt for stor mængde til at det metodisk og pragmatisk er muligt at gennemføre en forskningskortlægning - for slet ikke at tale om en forskningssyntese.

Det har derfor været nødvendigt at reducere det oprindelige scope for forskningskortlægningen. Kerneintentionen med forskningskortlægningen er fastholdt, men scopet søges reduceret.

Kerneintentionen i dette review er at besvare spørgsmålet: *Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almindelige undervisning og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?*

Det stillede spørgsmål lægger op til inddragelse af forskningsdesigns, som (potentielt) kan bidrage med viden om effekter af inklusion. Studier der *alene* anvender metoder fra aktionsforskning, etnografien eller holdningsundersøgelser (views studies) kan ikke bidrage med sådan viden. Det er derfor blevet besluttet, at *studier, der alene anvender designene: etnografi, aktionsforskning eller holdningsundersøgelse, ikke indgår i scopet.*

I 1994 blev Salamanca-erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning vedtaget med intentionen om, at specialundervisning i størst muligt omfang bør foregå som inkluderende undervisning. Efter 1994 er der derfor kommet et øget fokus på inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Der er der udover i de seneste år gennemført flere reviews, der på forskellig vis undersøger dette og tilgrænsende spørgsmål (fx Evans, 2004). Den ældre relevante forskning indenfor området vurderes derfor allerede at være godt behandlet i tidligere systematiske reviews, som vil kunne inddrages i forhold til syntesedannelse. På denne baggrund er det rimeligt at gennemføre en tidsmæssig afgrænsning af reviewet, der alene omfatter *forskning udgivet efter 1994.*

Det svar, der efterlyses om effekter, kan både angå elever med særlige behov og elever uden særlige behov, som eleverne undervises sammen med. Effekterne kan ligeledes fordeles på om de handler om fagligt udbytte og/eller socialt udbytte.

Alle Studier publiceret før 1995 og alle studier med rent etnografisk, aktionsforskning eller holdningsundersøgelser design er først ekskluderet. Herefter resterede der 279 undersøgelser. Disse er derefter sorteret og indsat i matrixen anført i tabel 2.3 herunder:

		A	B	C	D
		Fagligt udbytte	Social kompetence – sociale holdninger	<u>Både</u> fagligt udbytte <u>Og</u> Social kompetence – sociale holdninger	<u>Enten</u> fagligt udbytte <u>Eller</u> Social kompetence – sociale holdninger
1	Elever med særlige behov	124	196	62	258
2	Almindelige elever i skole, hvor inklusion finder sted	61	87	25	123
3	<u>Både</u> elever med særlige behov <u>Og</u> almindelige elever i skole, hvor inklusion finder sted	50	74	22	102
4	<u>Enten</u> elever med særlige behov <u>Eller</u> almindelige elever i skole, hvor inklusion finder sted	135	209	65	279

Tabel 2.3: Studier sorteret efter elev- og effektkategorier.

Af tabel 2.3 fremgår det, hvilket endeligt scope der er valgt for reviewet. Det er de 65 studier som på én gang undersøger både fagligt udbytte og social kompetence-social holdninger, enten i forhold til elever med særlige behov eller i forhold til de almindelige elever i skole, hvor der finder inklusion sted. For det valgte scope taler først og fremmest, at det lægger op til at undersøge virkninger af inklusionstiltag bredt, dvs. i overensstemmelse med den bredde og de intentioner, der er indeholdt i inklusionsbegrebet. I inklusionsbegrebet er der på én gang både fokus på de forskellige elevgrupper og de forskellige ønskede virkninger af inklusion. Alternative mulige scopes, fx koncentration på de faglige virkninger, ville også have været gennemførlige, men sådanne rammer kun dele af begrebet for inklusion, og må derfor skønnes mindre relevante. Der er foretaget en validering af alle 279 studier, der sikrer at alle studier, som falder inden for det valgte scope er medtaget. Dette er i praksis sket ved at alle studier er screenet uafhængigt af to Clearinghouse medarbejdere og alle studier med konstateret uenighed først er blevet medtaget/ikke medtaget i det valgte scope efter åben drøftelse i Clearinghouse.

2.5 Genbeskrivelse/datauddragning af undersøgelser

I det således satte endelige scope er der 75 referencer, som rapporterer om 65 forskellige undersøgelser. Disse 65 undersøgelser er alle blevet genbeskrevet og kvalitetsvurderet i samarbejde mellem medlemmer af reviewgruppen og medarbejdere fra Clearinghouse.

I samarbejdet er et særligt genbeskrivelses- og vurderingssystem, 'EPPI Centre data extraction and coding tool for education undersøgelses v2.0' taget i anvendelse. Systemet er skabt af EPPI Centre ved Institute of Education, London University, som er én af Clearinghouse' internationale samarbejdspartnere. Clearinghouse har erfaring med anvendelse af systemet igennem 6 år i mange reviewprocesser. På baggrund af denne erfaring er der foretaget nogle få redaktionelle ændringer i systemet rettet mod løsning af opgaven, der her ligger for. Eppli systemet muliggør genbeskrivelse og vurdering af både mere kvantitativt og mere

kvalitativt orienterede undersøgelser. Det må derfor anses for velegnet til genbeskrivelse af den type undersøgelser, der indgår her.

Udover dette almene system har Clearinghouse skabt et mindre genbeskrivelsessystem rettet direkte mod beskrivelse af dette reviews scope, inklusionsfeltet.

Alle undersøgelser er genbeskrevet og kvalitetsvurderet med både det almene og det specifikke system. Her er princippet om tertio comparationis anvendt, hvor det bliver muligt og meningsfuldt at sammenholde og sammenligne alle undersøgelser via et fælles tredje element, genbeskrivelsessystemerne.

En fuldstændig konkret genbeskrivelse og kvalitetsvurdering for en enkelt undersøgelse findes i Kapitel 2: Appendiks 2.

Både det almene og det reviewspecifikke genbeskrivelsessystem indeholder en række spørgsmål, der skal besvares for alle undersøgelser.

Det almene system dækker en undersøgelses formål, kontekst, design, metode, resultater og forsknings- og rapporteringskvalitet. Det består af sektioner, som indeholder spørgsmål, som er forbundet med multiple choice svarmuligheder. Der kan overalt indsættes uddybende kommentarer til givne afkrydsningsvar. Systemet indeholder 96 spørgsmål.

Det reviewspecifikke system er opbygget med samme struktur som det almene system. Det dækker: Karakteristika ved inkluderede elever, skolekontekst, inklusionstiltag og konstaterede effekter. Systemet indeholder 15 spørgsmål. Der er altså i alt besvaret 111 spørgsmål ved datauddragningen af hver af de 65 undersøgelser.

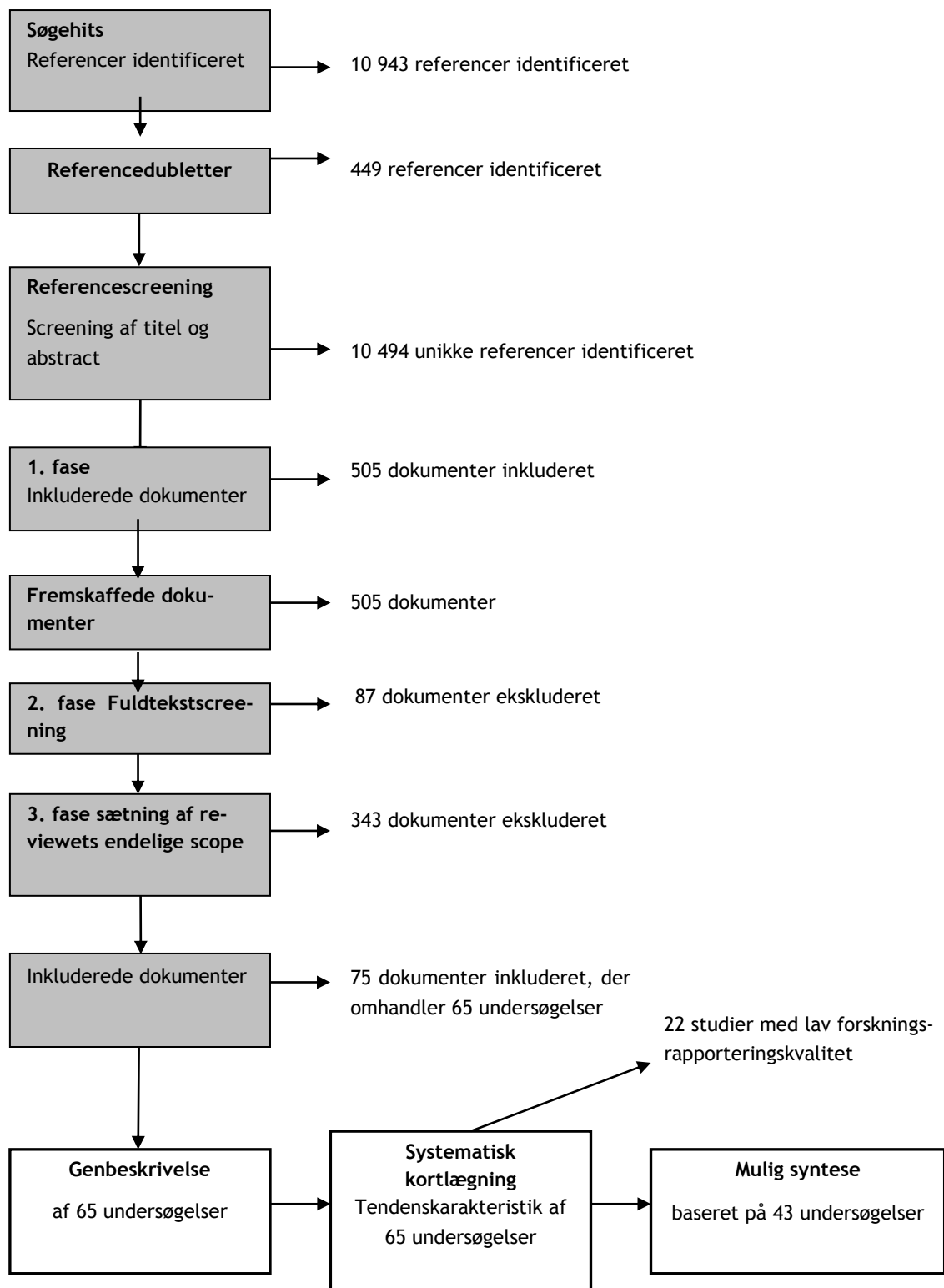
Genbeskrivelserne er foretaget i samarbejde mellem en medarbejder fra Clearinghouse og et medlem af reviewgruppen.

Ved konstateret uenighed om vurderingen af en konkret undersøgelse gav dette anledning til dialog og diskussion af grundlaget for karakteristikken. Sigtet med dialogen var, baseret på eksplicit og for alle i Reviewgruppen og Clearinghouse transparent argumentation, at skabe en 'enig version' i bedømmelsen af alle undersøgelser. Alle argumentationer er udover at være registreret i EPPI Reviewer, hvad angår konklusioner, også fuldt ud registreret i Microsoft kommunikations programmet, *Sharepoint*.

Alle genbeskrivelser og kvalitetsvurderinger er foretaget ved systematisk og transparent anvendelse af Peer Review systemet. Kortlægningen af feltets forskning er baseret på genbeskrivelserne af de 65 undersøgelser.

2.6 Samlet oversigt over reviewprocessen

Modellen viser forskningskortlægningens forløb fra søgehits til den genbeskrevne mængde af undersøgelser med tilstrækkelig forskningskvalitet. På Figur 2-1 side 29 markerer bokse med grå bundfarve de processer, som Clearinghouse har varetaget som hovedaktør. Processer, som reviewgruppen og Clearinghouse har arbejdet sammen om, er markeret med hvid bundfarve.



Figur 2-1: Filtrering af referencer fra søgning over kortlægning til mulig syntese

3 Forskningskortlægning og -vurdering

Kapitel tre indledes med en almen efterfulgt af en reviewspecifik gennemgang af inklusionsforskningen, der illustreres med tabeller. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af studierne kvalitetsvurdering, der er foretaget i samarbejde mellem den eksterne forskergruppe og medarbejdere på DCU. Dette afsnit redegør for de 65 studier, der er inkluderet i det snævre scope (jf. side 26 om forskningskortlægningens endelige scope).

3.1 Almen karakteristik

Der er søgt efter undersøgelser, der er publiceret på forskellige sprog fra de skandinaviske, nordeuropæiske og angelsaksiske lande. Der blev fundet undersøgelser publiceret på engelsk, tysk, fransk og på de skandinaviske sprog. Alle relevante studier er dog publiceret på engelsk. De undersøgelser, der indgår i analysen, er gennemført i de lande, der er nævnt i Tabel 3.1.

Undersøgelsesland	Antal undersøgelser
USA	42
UK	10
Holland	4
Australien og New Zealand	2
Canada	2
Frankrig	1
Grækenland	1
Polen	1
Spanien	1
Sverige	1

Tabel 3.1: Undersøgelsesland
(N=65 undersøgelser)

Som det fremgår af ovenstående tabel 3.1, er en stor del af undersøgelserne gennemført i USA. Angivet i procent drejer det sig om 65 % af undersøgelserne. En lille del, 15 %, er engelske studier, 6 % er hollandske undersøgelser. Australien og New Zealand, samt Canada står for sammenlagt fire undersøgelser, dvs. 6 %. Der er en enkelt skandinavisk undersøgelse, som er et svensk studie og de resterende fire undersøgelser er gennemført i henholdsvis Frankrig, Grækenland, Polen og Spanien.

3.2 Metodisk/designmæssig karakteristik

En registrering af studierne overordnede formål ses i nedenstående Tabel 3.2. Studierne kan have det sigte (1) at give en beskrivelse af fx inklusion i praksis (beskrivelse); (2) at finde hvad, der virker effektivt ved en indsats eller program (What Works); (3) at finde sammenhænge (udforskning af relationer); (4) at udvikle metoder til inklusionsforskning (metodeudvikling) eller; (5) syntetisere resultater fra andre undersøgelser (review/forskningssyntese).

Fordelingen af undersøgelsesernes overordnede sigte fremgår af Tabel 3.2

Overordnet sigte	Antal undersøgelser
'Hvad virker (What works)	31
Udforskning af relationer	24
Beskrivelse	7
Forskningssyntese	6
Metodeudvikling	1

Tabel 3.2: Undersøgelsesernes overordnede sigte
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Det fremgår af tabellen, at knap halvdelen af undersøgelserne, 48 %, er rettet mod 'What Works (Hvad Virker)'. Det er studier, der er rettet mod at måle effekterne af et program eller en intervention. 37 % af studierne sigter mod 'at udforske relationer'. 11 % af undersøgelserne har til sigte at beskrive inklusion. Et enkelt studie er metodisk i sit sigte, dvs. at det, udover at afrapportere på effekter af en indsats, samtidig udvikler inklusions-indsatsens metodiske rammer. Enkelte undersøgelser har mere end ét overordnet sigte. Når tallene lægges sammen for studier med et effektsigte ('Hvad Virker' og 'udforskning af relationer'), er 85 % af materialet rettet mod at udtale sig om sammenhænge mellem variabler og udtale sig om effekterne ved en given indsats.

Af Tabel 3.3 vises de anvendte forskningsdesign i de 65 inkluderede undersøgelser. Enkelte undersøgelser anvender mere end ét design, derfor er antallet af anvendte design (85) større end antallet af undersøgelser (65).

Forskningsdesign	Antal undersøgelser
En gruppe før-og eftermåling	19
Eksperiment med ikke-randomiseret allokering til grupper	13
Cross-sectional studie	10
Longitudinel studie	9
Case studie	6
Systematisk review	6
Holdningsstudie	6
Kohorte studie	5
Randomiseret eksperiment med randomiseret allokering til grupper	4
Case-control studie	3
Etnografisk studie	3
Dokument studie	1

Tabel 3.3: Forskningsdesign

(N=65 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I Tabel 3.3 ses, at studierne anvender forskellige forskningsdesign. Eftersom kortlægningen er afgrænset til effekten af inklusion, er det kun undersøgelser, der kan sige noget om effekt, som er inkluderet. Det betyder, at undersøgelser, der er karakteriseret som kvantitative, såsom egentlige randomiserede, kontrollerede undersøgelser, kvasi-eksperimentelle forsøg og før- og eftermålingsundersøgelser, er medtaget. Derudover er undersøgelser, der anvender et Mixed Methods design eller udformet som et systematisk review, inkluderet. Der er ingen rene kvalitative studier.

Med denne afgrænsning er det ikke overraskende at finde, at 74 % af studierne, dvs. hovedparten af de inkluderede studier, anvender et stærkt kvantitativt design ('case-control study', 'eksperimenter med ikke randomiserede grupper' og 'eksperimenter med randomiserede grupper', longitudinelle studier og før-og eftermålinger af en indsats). Som det kan ses i tabellen udgør før- og- eftermålinger over en tredjedel af materialet (29 %). Det hyppigst anvendte forskningsdesign efterfulgt af før- og-eftermålinger, er kvasi-eksperimentelle studier. Lidt under en tredjedel af studierne (20 %) undersøger effekten af en indsats på en ikke – tilfældigt allokeret forsøgsgruppe og sammenholder resultaterne med en kontrolgruppe, der ligeledes ikke er tilfældigt allokeret.

I Tabel 3.4 vises de metoder, der er anvendt til at indsamle data.

Dataindsamlingsmetoder	Antal undersøgelser
Spørgeskema til selvudfyldelse	38
Curriculumbaserede test	29
Observation	27
Interview	15
Kliniske test	7
Selvudfyldt dagbog eller rapport	6
Psykologisk test	5
Skolepapirer (f. eks. tilstedeværelse)	3
Praktiske test	3
Fokusgruppe interviews	2
Eksamensdata	1
Sekundære data (eks. statistiske data)	1
Uklar/Ikke nævnt	3
Andet	10

Tabel 3.4: Dataindsamlingsmetoder

(N=65 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Som det fremgår af tabellen, anvender studierne forskellige dataindsamlingsmetoder. Ser man nærmere på, hvilke dataindsamlingsmetoder, der dominerer i studierne, ses et klart mønster. 'Spørgeskemaer til selvudfyldelse' anvendes i 59 % af materialet, 'curriculumbaserede test' anvendes i 45 % af materialet og observationer anvendes i 42 % af materialet. Dernæst anvender 23 % af undersøgelserne 'face-to-face interview'. Det skal nævnes, at de fleste undersøgelser indsamler deres data gennem en kombination af forskellige indsamlingsmetoder. Gruppen 'Andet' indeholder forskellige andre tilgange som eksempelvis: Af forskeren udformede og anvendte øvelser og test.

3.3 Reviewspecifik karakteristik

I dette afsnit belyses de spørgsmål, der indgår i denne kortlægning af inklusionsforskningen.

3.3.1 Karakteristika ved inklusion

Det ses af datamaterialet i denne kortlægning, at inklusion organiseres på forskellig vis afhængigt af kontekst. De forskellige organiseringsmåder gennemgås her.

I Tabel 3.5 illustreres det, hvor de forskellige inkluderende interventioner tilbydes.

Hvor finder de inkluderende foranstaltninger sted?	Antal undersøgelser
I klassen	46
Uden for klasserummet, men på skolen	13
Ressourcer uden for skolen involveres i betydelig grad.	3
Ingen oplysninger angivet/ikke relevant	12

Tabel 3.6: Sted for inklusionsforanstaltninger
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Af tabellen fremgår det, at 71 % af studierne har undersøgt effekterne af inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning. Under en tredjedel, 20 %, af studierne har inkluderende foranstaltninger uden for klasserummet på skolen og kun tre studier undersøger inklusion støttet af ressourcer uden for skolen. I 12 af studierne svarende til 18 % er dette spørgsmål enten ikke relevant at undersøge eller der er ikke givet tilstrækkelige informationer på dette forhold. Det skal bemærkes, at flere kodninger per studie er mulig, eftersom studiet kan have undersøgt forskellige måder at organisere inklusion på.

Inklusion i et, flere eller ingen skolefag fordeler sig som vist i Tabel 3.7.

Curriculum	Antal undersøgelser
Inklusion i et eller to skolefag	30
Inklusion i flere eller alle fag	21
Ikke relevant/ikke besvaret	15

Tabel 3.7: Inklusion i skolefag
(N=65 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Cirka halvdelen af studierne (46 %) er rettet mod inklusion i et eller to fag. 32 % af studierne har undersøgt inklusion i flere eller alle fag, hvorimod dette spørgsmål ikke er relevant at besvare eller der er ikke informationer om dette i 23 % af studierne.

Tabel 3.9 viser undersøgelsesernes fordeling på antallet af inkluderede elever med særlige behov i almenundervisningen.

Antallet af elever inkluderet i den almene undervisning	Antal undersøgelser
1-2 elever	8
3-5 elever	10
Mere end 5 elever	18
Ingen oplysninger angivet/uklar	32

Tabel 3.8: Antal af elever inkluderet i almenundervisningen
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I tabellen ses det, at der ikke er et bestemt mønster på tværs af studierne. I næsten halvdelen af studierne er antallet af inkluderede elever i den almene undervisning enten ikke angivet eller det fremgår ikke klart af studiet. Det store antal i denne gruppe skal ses i relation til, at spørgsmålet ikke kan besvares entydigt, når der fx er tale om undersøgelser, der er udformet som et systematisk review eller studiet følger specifikke elever på tværs af klassetrin. I 12 % af studierne har man undersøgt inklusion af en til to elever med særlige behov i den almene undervisning. I 15 % af studierne drejer det sig om tre til fem elever i den almene undervisning og mere end fem elever med særlige behov inkluderet i den almene undervisning i 28 % af studierne.

Tabel 3.9 illustreres inklusionsindsatsens målgruppe.

Inklusionsindsatsens målgruppe	Antal studier
Enkeltindivider med særlige behov	31
Alle elever i klassen	28
Enkeltindivider uden særlige behov	5
Foranstaltninger rettet mod hele skolen	4
Gruppebaseret inklusion	3

Tabel 3.9: Inklusion på individ-, klasse- eller skoleniveau
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Det fremgår af tabellen, at inkluderende foranstaltninger rettet mod enkeltindivider med særlige behov (48 %) og hele klassen (43 %) er dominerende. Det ses, at inklusionsindsatser, der omfatter hele skolen eller grupper af elever, forekommer sjældent i forskning.

Overordnet formål med inklusion	Antal undersøgelser
At imødekomme behov hos elever med særlige behov	41
At opretholde eller etablere et passende læringsmiljø i klassen	23
At opretholde eller skabe en følelse af fællesskab i klassen	5

Tabel 3.10: Overordnet formål med inklusion
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Som det fremgår af Tabel 3.10, er inklusion i 63 % studierne rettet mod at imødekomme de behov, der er hos elever med særlige behov og 25 % er rettet mod at opretholde eller etablere et passende læringsmiljø i klassen. Få studier er rettet mod at skabe en følelse af fællesskab i klassen.

Tabel 3.11 viser, hvorvidt inklusionsforanstaltningen er præventiv, reaktiv, ikke belyst, eller om spørgsmålet ikke er relevant at besvare i det pågældende studie.

Inklusion som foranstaltning	Antal undersøgelser
Reaktiv foranstaltning	26
Ingen informationer/ikke relevant	22
Præventiv foranstaltning	21

Tabel 3.11: Inklusion som foranstaltning
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I genbeskrivelserne er studierne kodet i forhold til, hvorvidt inklusion implementeres som en reaktion på de vanskeligheder, der er afstedkommet af fx urolige børn og elever, der ikke tilegner sig læring på samme niveau som majoriteten af eleverne i klassen, eller inklusion tænkes som en forebyggende foranstaltning. Af de 65 inkluderede studier er inklusion en præventiv foranstaltning i 21 studier (32 %) og en reaktiv foranstaltning i 26 studier (40 %). 34 % af studierne har ikke angivet oplysninger på dette forhold eller spørgsmålet har ikke været relevant at besvare, da inklusion ikke er knyttet til præventive hensigter eller reaktive forhold.

Udvikler inklusionsindsatsen sig over tid?	Antal undersøgelser
Ja	10
Nej	28
Ikke relevant	27

Tabel 3.12: Inklusionindsatsens udvikling over tid
(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I Tabel 3.12 ses, at i 15 % af studierne er inklusionsindsatsen af en sådan karakter, at den udvikler sig over tid og for 43 % af studierne er indsatsen stabil eller spørgsmålet er ikke relevant at besvare i 42 % af studierne.

Når studierne kodes i forhold til, hvorvidt inklusion implementeres med eller uden tilknytning til særligt udviklede uddannelseskoncepter, fremgår det, at 62 % af studierne implementerer inklusion gennem et uddannelseskoncept. Der er tale om en stor variation af uddannelsesprogrammer og interventioner, der er anvendt i studierne som eksempler kan nævnes forskellige måder at praktisere tolærerordninger på og kooperativ læring i undervisningen. De resterende 38 % af studierne gør ikke brug af uddannelseskoncepter.

3.3.2 Aktør

I Tabel 3.13: Elever med eller uden diagnose ses det, at 57 % af studierne ikke undersøger inklusion i forhold til elever med en navngiven diagnose. Målgruppen for 29 % af studierne er elever med særlige behov for støtte uden specifikke diagnoser, som ligger i markeringen 'Ja, andet'. Af de navngivne diagnoser har 15 % af studierne set på virkningerne af inklusion på elever med ADHD/ADD og relativt få på elever med Aspergers syndrom, conduct disorder og oppositionel adfærdsforstyrrelse.

Elever med eller uden diagnose	Antal undersøgelser
Ingen diagnose	37
Ja, Andet	19
ADHD/ADD	10
Aspergers Syndrome	3
Conduct Disorder	2
Oppositional Defiant Disorder (oppositionel adfærdsforstyrrelse)	1

Tabel 3.13: Elever med eller uden diagnose

(N=65 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

3.3.3 Undersøgte effekter

Der er kun inkluderet studier, der ser på både de faglige og sociale effekter ved inklusion. Faglige effekter er knyttet til elevens faglige udvikling og de sociale effekter er knyttet til elevens sociale færdigheder og klassens sociale miljø. Udover den faglige og sociale effekt er studierne registreret i forhold til effekten 'trivsel' og 'andre effekter'. Trivsel dækker over elevtilfredshed og almene velvære, hvor 'andre effekter' viser sig eksempelvis at dække over læreradfærd, skoleledelse eller skolemiljø.

Af nedenstående tabel fremgår det, at alle studier har afrapporteret både på faglige og sociale effekter.

Undersøgte effekter	Antal undersøgelser
Faglige effekter	65
Sociale færdigheder	65
Trivsel	18
Andre effekter	5

Tabel 3.14: Undersøgte effekter

(N=65 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I Tabel 3.15 illustreres, hvilke elever effekten er målt på.

Hvilke elever er effekterne målt på	Antal undersøgelser
Elever med særlige behov	62
Almenelever	25

Tabel 3.15: Effekt målt på elev

(N=65 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

3.4 Vurdering af forskningskvalitet

Når der i det følgende tales om kvalitet af resultater og rapportering, er det væsentligt at understrege, at kvaliteten alene angår indholdet af de dokumenter, som er undersøgt, det vil sige forskningsrapporteringen. Der kan ikke kommenteres på kvaliteten af selve forskningsindsatsen eller forskningsprocessen, som ligger bag denne rapportering.

Vurderingen af kvaliteten af de 65 inkluderede undersøgelser er således alene baseret på de 75 rapporter, bøger, tidsskriftsartikler og afhandlinger, som er publiceret om dem.

I første omgang vil der her blive set på undersøgelsernes kvalitet, dvs. i hvilken udstrækning en undersøgelse med et givet sigte er rapporteret efter almindelige standarder for videnskabeligt arbejde. Derefter vil der blive set på den samlede evidensvægt som hvert enkelt af de 65 undersøgelser kan tillægges. Dette baseres på en vurdering af om, undersøgelserne kan indgå i en forsknings syntese på dette reviews område. I Kapitel 2 appendiks 2 er der et konkret eksempel på alle de spørgsmål, der er besvaret i forbindelse med vurderingen af et givent studies samlede evidensvægt.

Spørgsmål	Ja, antal studier	Nej, antal studier
Er kontekst for undersøgelsen adækvat beskrevet?	63	2
Er undersøgelsens mål klart rapporteret?	61	4
Er der en adækvat beskrivelse af samplet anvendt i undersøgelsen, samt af hvordan samplet blev identificeret og rekrutteret	55	10
Er der en adækvat beskrivelse af metoder brugt til dataindsamling?	61	4
Er der en adækvat beskrivelse af metoder anvendt til dataanalyse?	55	10
Beskriver forskerne hvor undersøgelsens originale data er tilgængelige?	9	56
Undgår forfatterne selektiv rapporteringsbias? (rapporteres der om alle variable fra forskningsspørgsmålet?)	58	7
Er der etiske problemer forbundet med undersøgelsens fremgangsmåde?	4	61
Vurderer reviewere, at der er etiske problemer forbundet med udførelsen	16	49
Er der et tilstrækkeligt rationale til, hvorfor undersøgelsen blev gennemført som det blev?	56	9
Var det valgte forskningsdesign passende for besvarelse af undersøgelsens forskningsspørgsmål?	55	10
Er der gjort forsøg på at skabe gentagelighed eller reliabilitet af dataindsamlingsmetoder og -redskaber?	60	5
Er der gjort forsøg på at etablere validitet eller troværdighed af dataindsamlingsmetoder og -redskaber?	60	5
Er der gjort forsøg på at etablere gentagelighed eller reliabilitet af dataanalysen?	50	15
Er der gjort forsøg på at etablere validitet eller troværdighed af dataanalysen?	51	14
Kan anvendt forskningsdesign og undersøgelsesmetode udelukke fejl/tendensiositet, som kunne føre til alternative forklaringer på undersøgelsens resultater?	55	10
Hvor generaliserbare er undersøgelsens resultater?	Kun tekstsvar	Kun tekstsvar
I lyset af de ovenstående forhold er revieweren af undersøgelsen uenig med forfatteren om undersøgelsens fund konklusioner?	8	57

**Tabel 3.16: Undersøgelsesernes egen forskningskvalitet
(N=65 undersøgelser)**

Tabellen viser, at en større del af undersøgelserne er både pålidelige og valide, og det gælder både i forbindelse med dataindsamling og dataanalyse. Undersøgelsesernes beskrivelse af sampling, dataindsamlingsmetoder og dataanalyse er adækvat i henholdsvis 85 %, 94 % og 85 % af undersøgelserne. Gennemgå svarene på spørgsmålet om, hvor generaliserbare undersøgelsens resultater er, har 29 % af studierne ikke adresseret dette spørgsmål i deres afrapportering. 38 % af undersøgelserne, der har adresseret dette forhold, finder, at deres undersøgelse ikke er generaliserbar. Sammenlagt finder 32 % af studierne derimod, at deres undersøgelse er generaliserbare i enten lignende kontekster (3 %), på større populationer (6 %) eller andre grupper med lignende karakteristik (23 %).

I tabel 3.17 er anført evidensvægtbestemmelserne for alle 65 undersøgelser.

	Antal undersøgelser		
	Høj evidens	Middel evidens	Lav evidens
Evidens A: Når der tages højde for al kvalitetsvurdering, hvor pålideligt er da undersøgelsen mht. svar på undersøgelsens egne forskningsspørgsmål?	22	23	20
Evidens B: Hvor passende er undersøgelsens anvendte forskningsdesign og analyse til at besvare dette reviews spørgsmål?	20	29	16
Evidens C: Hvor relevant er undersøgelsens særlige fokus (begrebmæssigt, kontekst, sample og målinger) for besvarelse af dette reviews spørgsmål?	15	37	13
Samlet evidens D	18	25	22

**Tabel 3.17: Undersøgelsesernes evidensvægt
(N=65 undersøgelser)**

Den samlede evidens D fremkommer som en samlet vurdering af evidens A, B og C. *Evidens A* er vurderingen af, om undersøgelsen i sig selv er troværdigt som undersøgelse. Dette er baseret på en lang række forskningsmetodiske vurderinger af undersøgelsens kvalitet vurderet på studiets egne præmisser. *Evidens B* er vurderingen af om undersøgelsen har et forskningsdesign og en analyse der er relevante i forhold til reviewet. *Evidens C* er vurderingen af om undersøgelsen i sit indholdsmæssige fokus (begreber, kontekst, sampling) er relevant for det aktuelle review spørgsmål. Evidens D er den samlede vurdering af et studies evidens. Evidens A til evidens D er i forskningskvalitetsvurderingen forbundet med tre niveauer: En lav evidensvægt, en middel evidensvægt eller en høj evidensvægtning.

I inklusionsforskning med det scope, der danner rammen om denne forskningskortlægning, viser resultatet af forskningsvurderingerne, at 18 studier svarende til 28 % af studierne har samlet høj evidensvægt, 25 undersøgelser svarende til 38 % har en samlet middel evidensvægt og 22 undersøgelser, der svarer til 34 % af undersøgelserne, har en samlet lav evidensvægt.

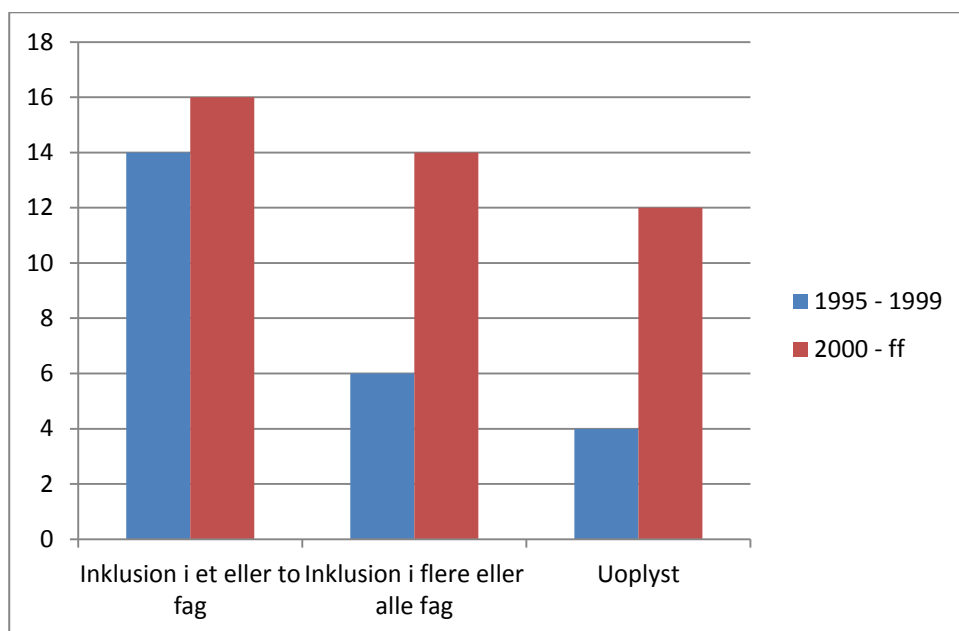
I lyset af, at en stor del af studierne ud fra tallene i tabel 3.15 synes at være pålidelige i både metoder brugt til dataindsamling og dataanalyse, kan det undre, at 22 studier ud af 65 er vurderet til at have en lav evidensvægt. En gennemgang af baggrunden for evidensvægtbestemmelsen viser imidlertid, at tre afgørende forhold ofte viser sig at være utilstrækkelige i studier med lav evidensvægt. Det første forhold drejer sig om manglende transparens i studiet. Dette omfatter mange af studierne med lav evidensvægt og som oftest er det relateret til studiets mangelfulde afrapportering. Det andet forhold angår den utilstrækkelige redegørelse for studiets rationale for, hvorfor studiet er gennemført, som det er. Det tredje og sidste forhold angår brugen af utilstrækkelige dataindsamlingsmetoder ved måling af effekt af inklusion. Det er nødvendigt, at effekt måles på måder, der sikrer både validitet og reliabilitet af målingerne. En del af studierne med lav evidensvægt lever ikke op til dette.

Da der ikke kan fæstes lid til resultaterne i de 22 undersøgelser med en samlet lav evidensvægt, kan de ikke indgå i en syntesedannelse. De øvrige 43 undersøgelser kan indgå i en syntese af forskningens resultater.

3.5 Sammenfatning

65 studier er genbeskrevet i denne forskningskortlægning. Af de 65 er 43 studier vurderet til at have en middel eller høj evidensvægt. Det fremgår af gennemgangen af de 65 studier, at 80 % af studierne er studier fra USA og Storbritannien. Der er få europæiske undersøgelser og kun én undersøgelse fra de nordiske lande. Denne er gennemført i Sverige. Der er ingen danske eller norske studier, der lever op til reviewets inklusionskriterier. Det kan tyde på, at forskning i inklusion i de skandinaviske og europæiske lande i større grad er kvalitativt udformede og i højere grad har karakter af deskriptive studier (views studier). Det overordnede sigte for 85 % af studierne er at undersøge sammenhænge mellem variabler eller udtale sig om effekter ved en given indsats. Det foretrukne forskningsdesign at undersøge dette er for 49 % af studierne før- og eftermåling og kvasi-eksperimentelle designs gennem en kombination af dataindsamlingsmetoder. Forskningen består ikke af mange store studier, men derimod af mange mindre. De hyppigst anvendte dataindsamlingsmetoder er spørgeskema, curriculumbaserede test og observationer efterfulgt af interviews, der er anvendt i mindre grad.

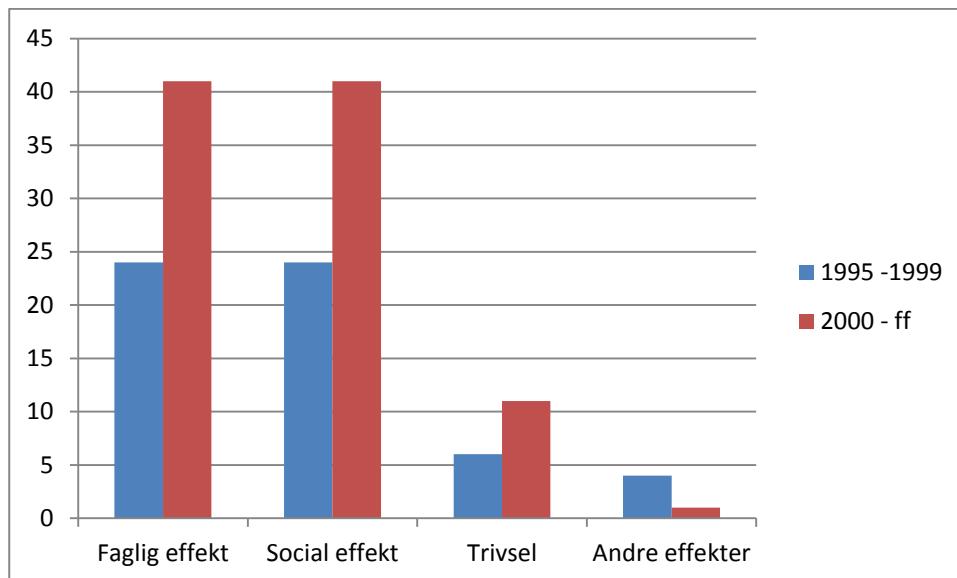
Der er ikke et entydigt mønster i antallet af fag, inklusion sættes i relation til. Knap halvdelen af undersøgelserne ser på inklusion i forhold til et eller to fag. En tredjedel af studierne undersøger effekter af inklusion i flere eller alle fag og lidt mindre end en tredjedel undersøger effekter af inklusion bredt og løst fra specifikke fag.



Figur 3-1

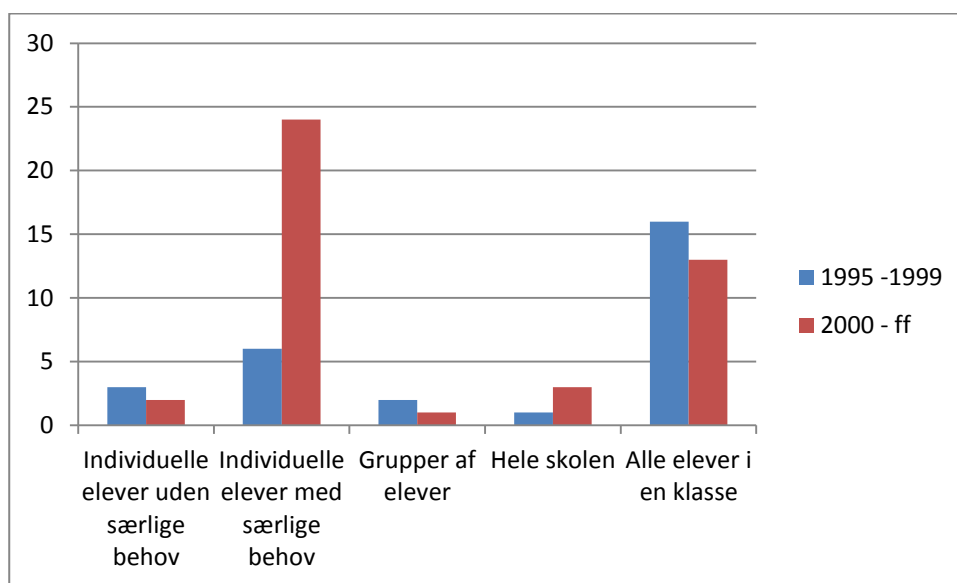
Nedenstående tabel viser, hvilke effekter der er målt på i de forskellige studier. Der er lige mange studier der måler faglig og social effekt, og der forekommer ingen forskydning over tid. Der er færre studier, der

måler trivsels effekt, dog er der sket en lille stigning fra 2000. Blot 5 studier måler på andre effekter. De effekter der er målt på i disse studier er blandt andet læreradfærd, skolemiljø og skoleledelser. International forskning (Mittler, 2000, Mitchell, 2008) understreger, at skoleledelsens rolle i forhold til udviklingen af en mere inkluderende praksis på skoler er essentiel.



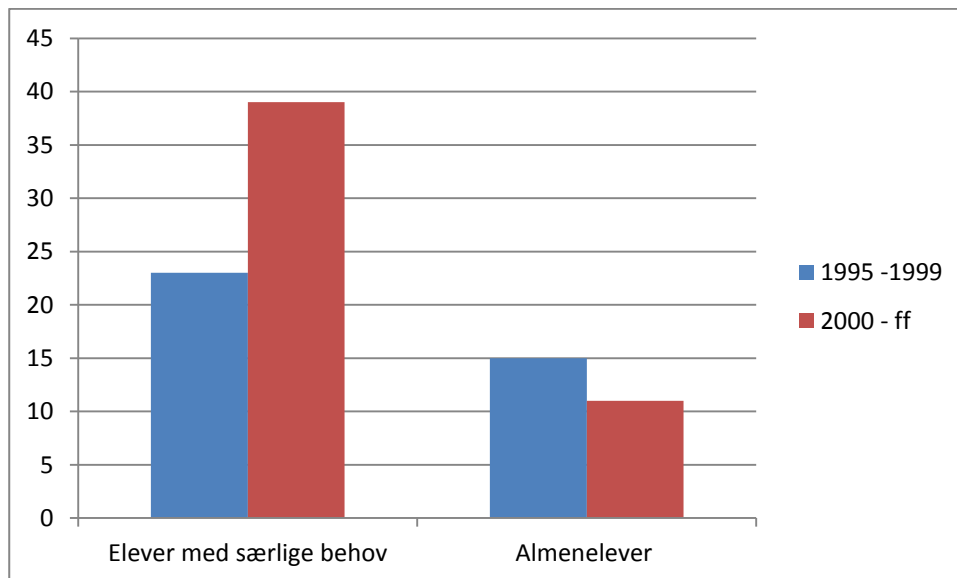
Figur 3-2

Den reviewspecifikke gennemgang viser, at der er en stor mængde undersøgelser, der har reaktive i stedet for præventive foranstaltninger. Cirka halvdelen af undersøgelserne undersøger inklusion i relation til hele klassen eller enkeltindivider, heraf elever med særlige behov i 95 % af undersøgelserne. Det er interessant, at inklusionsinterventionerne i 46 af studierne foregår i klassen. Hele skoleinterventioner er sjældne i studierne.



Figur 3-3

63 % af studierne er rettet mod at imødekomme de behov, der er hos elever med særlige behov, og 25 % er rettet mod at opretholde eller etablere et passende læringsmiljø. Der er ganske få studier med det overordnede formål at skabe en følelse af fællesskab i klassen.

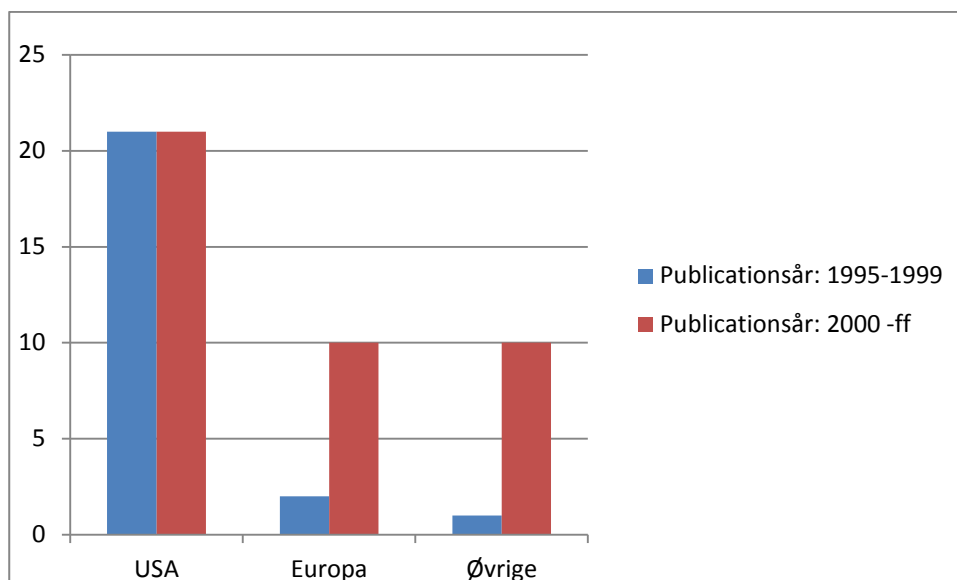


Figur 3-4

De 65 studier: Inklusion, effekt og design

I perioden fra 1995 – 2002 i USA foregik en debat omkring uddannelsesforskningen, som fik afgørende betydning for den fremtidige forskning på området. Adskillige rapporter udkom, hvor videnskabelig mangelfulhed i uddannelsesforskningen blev fremhævet. Kritikere af uddannelsesforskningen anklagede de design, som mange af studierne anvendte, for at være inferiøre, da kvaliteten af data var ringe, og at resultaterne fra de fleste studier ikke var troværdige. Mellem 1999 og 2002 blev der vedtaget flere love, hvor der som ny standard for uddannelsesforskningen blev stillet som krav, at forskningen udføres som randomiserede kontrollerede forsøg (RCT) (Walters et al., 2009). Dette er nærmere omtalt i afsnit 1.3.

Nedenstående figur er en oversigt over, hvornår og i hvilke lande de 65 studier er publiceret første gang.

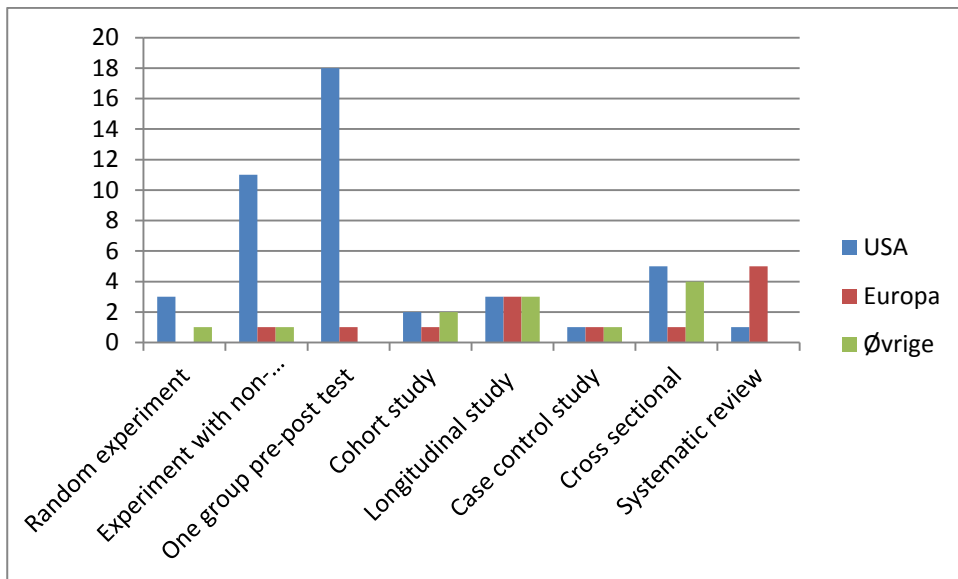


Figur 3-5

I Europa (EU, de europæiske regeringer og i de politiske administrative systemer) er der ikke samme udbredte opfattelse af, at evidensbaseret viden og det eksperimentelle design skal have forrang som forskningsparadigme. I Skandinavien er der en stigende interesse for, at effektevaluering kommer til at spille en større rolle i offentlige programmer (Krogstrup, 2011). Det kan i den forbindelse nævnes, at de to første danske RCT-forsøg på skoleområdet er gennemført i skoleåret 2011-2012.⁴

Figur over de forskellige forskningsdesign, der er benyttet i de 65 studier fordelt på lande.

⁴ <http://www.foodoflife.dk/Opus/wp/Skolemadsprojektet.aspx>
<http://www.cser.dk/projekter/laererkompetenceriklasseledelse/>



Figur 3-6

Figuren viser, at de stærke eksperimentelle designs fylder meget i den amerikanske forskning. Hvorimod de øvrige designs er lige hyppigt anvendt i Europa og USA.

4 Narrativ syntese

Dette kapitel er om den narrative syntese, som er udarbejdet på baggrund af den forudgående forskningskortlægning. Dette indbefatter dels etablering af en teoretisk model for syntesen, dels en redegørelse for den måde, hvorpå modellen udfoldes. Endelig omfatter kapitlet selve den narrative syntese, samt en vurdering af syntesens robusthed.

4.1 Metode til syntese

I første del af denne rapport bliver de primærstudier, som kan indgå i den systematiske syntesedannelse, identificeret. Det drejer sig om 43 studier, der i forskningskortlægningen er vurderet til at have "høj" eller "medium" evidens. Det er alene disse studier, der er inddraget i syntesen.

Når man udarbejder systematiske reviews, er der flere måder at syntetisere de inkluderede studier på. En tilgang er meta-analyse, og en anden er forskellige former for narrativ syntese.

Meta-analyse er en statistisk tilgang til forskningssyntese, som benytter yderligere analyser til at kombinere resultaterne fra studier og opnå nye konklusioner. Meta-analyse er en kvantitativ syntese af eksisterende forskning. Når en meta-analyse skal udarbejdes, benyttes udelukkende studier med RCT design, der undersøger én specifik intervention. I materialet til rådighed her er der 17 sådanne undersøgelser, men ingen af disse undersøger den samme intervention. Dette gør, at det ikke er muligt at gennemføre systematiske syntetiseringer i metaanalysens form.

Syntesen her vil blive gennemført efter den narrative synteses principper, som nærmere er redegjort for af Popay et al (2006). Den narrative synteseproces består af fire trin, som her præsenteres i rækkefølge. I realiteten rummer processen gentagne bevægelser frem og tilbage mellem de forskellige trin.

4.1.1 Trin 1: Udvikling af en teoretisk model

Der udvikles en model over, hvordan interventionerne virker, hvorfor og for hvem. Det er i denne del af syntesen, at der træffes beslutninger vedrørende reviewspørgsmålet og hvilke studier, der er til rådighed for syntesen. Processen er et forsøg på at identificere den kausale kæde, som forbinder interventionens ressourcer, aktiviteter, resultater og ultimative mål (Wholey 1987: 78, Weiss, 1998:55). Dette gør det muligt at gennemføre fortolkninger af studiernes resultater, ligesom anvendelsesmuligheder af resultaterne identificeres. Dette indebærer etableringen af en programteori.

4.1.2 Trin 2: Udvikling af præliminær syntese

Studierne organiseres med henblik på at finde mønstre på tværs af studierne. Mønstrene skal kunne belyse noget om effektens retning og effektens omfang og styrke. Der foretages endvidere en organisering af resultaterne fra de inkluderede studier således, at det bliver muligt at identificere facilitatorer og barrierer for

de rapporterede virkninger. Herefter identificeres relationerne imellem disse. Opgaven er her at etablere mulige synteseer med det forbehold, at robustheden af synteseerne først vurderes senere.

4.1.3 Trin 3: Afsøgning af sammenhænge i data

Der arbejdes på tværs af studierne med henblik på at identificere faktorer, der kan forklare forskelle i retning og styrke af de undersøgte effekter. Hensigten er at blive i stand til at identificere faktorer, der kan forklare forskelle i facilitatorer og barrierer, samt at forstå, hvordan og hvorfor en intervention har en effekt.

4.1.4 Trin 3: Testning for robustheden af synteseproduktet

Styrken af evidens vurderes i forhold til at kunne drage konklusioner vedrørende retning og omfang af effekten, samt muligheder for generalisering i relation til population og kontekst. Dette medfører en testning af modellen for syntese. Testning af robustheden har tre elementer: 1) *De primære studiers metodologiske kvalitet*. Troværdigheden af en syntese afhænger således af både den metodologiske kvalitet og af den evidensbase, som studiet bygger på. Er studierne af ringe metodologisk kvalitet og inddrages ukritisk i det systematiske review, vil det påvirke syntesens troværdighed. 2) *Metoder anvendt i syntesen*. Dette vedrører de forholdsregler, som er anvendt til at minimere bias ved fx at vægte primærstudier af ensartet kvalitet på en rimelig måde. 3) *Forskningskortlægningens gennemførelse*. Dette vedrører, den måde forskningskortlægningen er gennemført på dvs. kvaliteten i processen – fra søgning til screening og genbeskrivelse og kvalitetsbestemmelse af studierne.

Alle tre elementer skrives sammen i konklusionen, som baserer sig på en overordnet vurdering af evidensstyrken.

4.2 En teoretisk model – fra forskningsspørgsmål til programteori

Det systematiske review bygger på forskningsspørgsmålet: *Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almenundervisning, og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?*

Forskingsspørgsmålet kan fremstilles som en programteori, som kan illustreres på følgende måde:

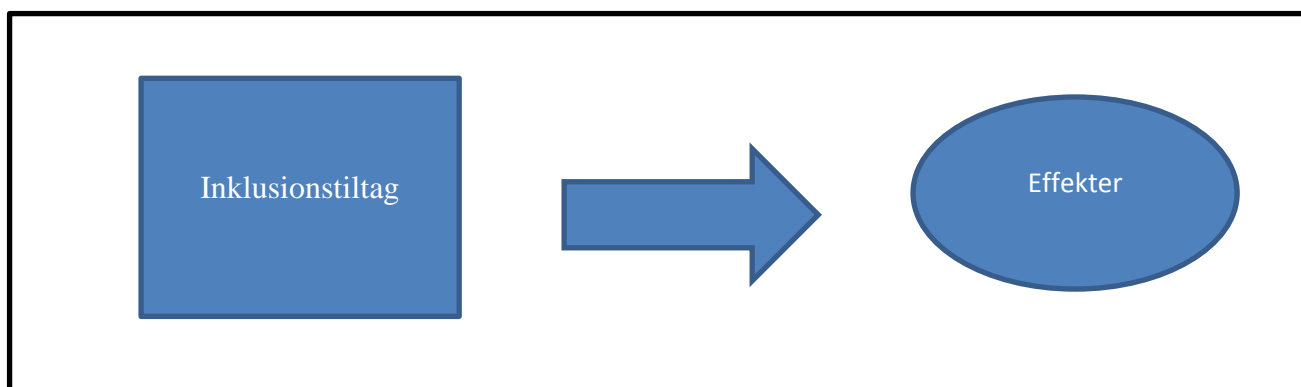
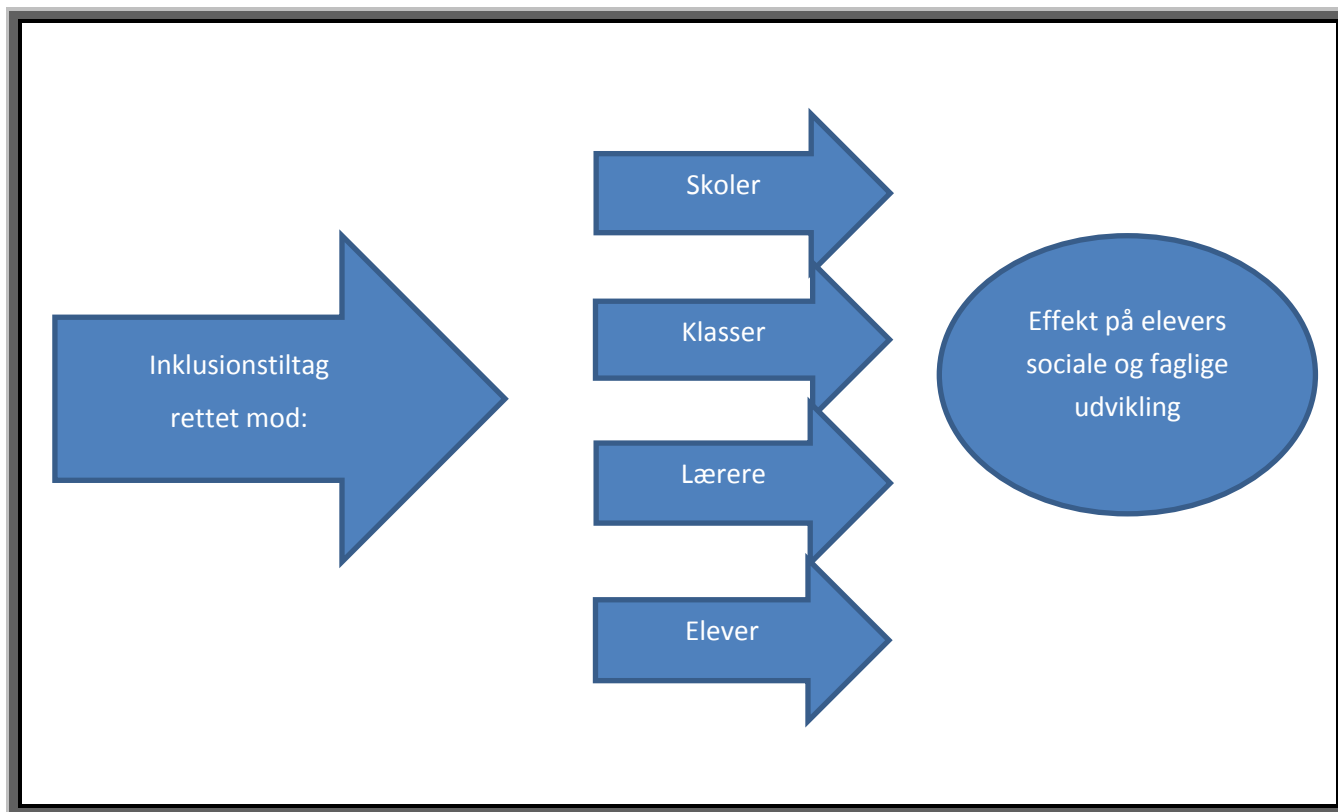


Figure 4-1 Programteori

Programteorien er en model, hvorfor den ikke giver noget reelt billede af de virkelige forhold i forbindelse med inklusion, men fremhæver de dele af virkeligheden, som teoretisk må anses som væsentlige. Modellen viser, at der er en sammenhæng mellem inklusionstiltag og effekt. Modellen viser med andre ord, at der er faktorer, der har indflydelse på henholdsvis effekt og mangel på samme. Modellen viser ikke, hvilke forhold der fungerer som facilitatorer og barrierer for effekt af inklusion eller, hvilke former for effekt, der knytter sig til en bestemt form for intervention. Modellen viser endvidere, at inklusion finder sted i en kontekst, men viser dog ikke noget om, hvilke specifikke forhold, der knytter sig til konteksten.

Modellen lægger op til at søge efter inklusionstiltag, som virker, samt hvilke virkninger de medfører. Selve inklusionstiltagenes indhold, kontekst og aktører – det der giver virkninger – er ikke medtænkt. Modellen må derfor revideres.

Den reviderede programteori er etableret igennem det indledningsvise arbejde med den præliminære syntese. Igennem arbejdet tegnede der sig de mønstre, som fremgår af den reviderede programteori i figur.....



Figur 4-1 Den reviderede programteori

Kategorierne i modellen er analytiske kategorier, hvilket vil sige, at de er etableret ved at fremdrage forskellige aspekter ved inklusionstiltagene, som studierne viser, har en effekt. I starten af synteseprocessen bestod den reviderede programteori af fem kategorier: Skole, klasse, lærere, elever med særlige behov og almenelever. De to kategorier "inklusionstiltag rettet mod elever med særlige behov" og "Inklusionstiltag rettet mod almenelever" er slået sammen til: Inklusionstiltag rettet mod elever. Dette er gjort ud fra den begrundelse, at det ikke giver mening at dele de to elevgrupper, når der tales om inklusionstiltag. De fire kategorier er fremkommet ved at udarbejde en analyse af, hvem eller hvad inklusionstiltagene er rettet mod. Når begrebet "inklusionstiltag" er valgt, er det for at illustrere, at der er mange forskellige tilgange til inklusion. Inddelingen af studierne ud fra, hvem eller hvad de inkluderende tiltag er rettet mod, er en måde at anskueliggøre studiernes meget varierede tilgange til inklusion. Studierne er inddelt i følgende fire kategorier: skole, klasse, lærere, elever.

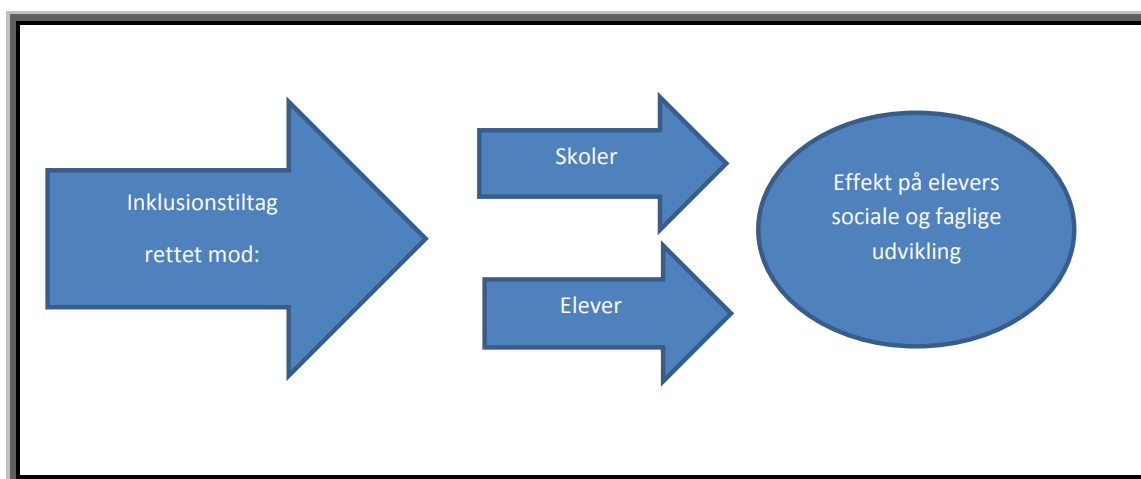
Skole: Studier som undersøger inklusionstiltag på skoleniveau. Det er studier, der sætter interventioner i gang på skolen som organisation.

Klasse: Studierne, der er placeret i denne kategori undersøger forskellige inklusionstiltag, som er målrettet klasser, hvor interventionen er rettet på klassen som en helhed.

Lærere: I denne kategori er inklusionstiltagene rettet mod lærerne. Det er studier, der undersøger effekterne af, at lærere får forskellige tilgange til at udvikle en mere inkluderende praksis.

Elever: Disse studier undersøger effekten af forskellige inklusionstiltag målrettet elever med særlige behov og almenelever.

De 43 studier blev fordelt i de 4 kategorier. Arbejdet med en narrativ syntese er, som tidligere beskrevet, en proces med gentagne bevægelse mellem de forskellige trin. Efter analyse af flere af studierne blev programteorien revideret endnu engang.



Figur 4-2 Den endelige programteori

De 43 studier er nu fordelt på de to kategorier: *Inklusionstiltag rettet mod skole* og *Inklusionstiltag rettet mod elever* (for en oversigt se appendix 5). Dette er valgt, da det tydeligt fremgår, at de studier, der er valgt til at indgå i kategorierne *skole*, *klasse* og *lærere*, er vanskelige at adskille rent indholdsmæssigt. Derfor er de nu placeret under én samlet kategori: *skole*.

I princippet kunne i øvrigt alle studier placeres i kategorien "elever", da alle studier i dette review på en eller anden måde undersøger, hvordan elever med særlige behov kan inkluderes i almenundervisningen. Ved at inddele studierne i disse to kategorier dannes der et overblik over den inkluderede forskning: Studierne i kategorien *skole* giver et indblik i, hvilken effekt forskellige mere organisatoriske og strukturelle inklusionstiltag har, og studierne i kategorien *elever* giver et indblik i, hvilken effekt forskellige undervisningsmetoder og evidensbaserede undervisningsprogrammer har overfor inklusion af elever med særlige behov i almenkolen.

Indenfor hver af de to kategorier er studierne placeret under forskningstemaer. Temaerne er fundet frem ved at analysere, hvilket overordnet mål inklusionstiltaget i studiet er rettet mod. Flere af studierne undersøger flere inklusionstiltag, hvorfor de er placeret i begge kategorier. De 43 studier, som er fordelt i de to kategorier, har som nævnt en tilstrækkelig forskningskvalitet. Det betyder, at der gennem syntesen vil blive mulighed for at sige noget om, hvilke inklusionstiltag der har en effekt.

4.3 Narrativ syntese på baggrund af den teoretiske model

I det følgende afsnit gennemgås den præliminære narrative syntese. Udgangspunktet for syntesen findes i afslutningen af kortlægningen, hvor syntesemulighederne identificeres med udgangspunkt i alle 43 studier. Syntesen er udarbejdet ved at tage afsæt i de to kategorier: skole og elever. Dette er valgt for at anskueliggøre de meget forskellige udgangspunkter for inklusionstiltag og design, der er repræsenteret i de inkluderede studier. Studierne udgør et meget bredt felt fra store og omfattende meta-analyser til mindre og mere afgrænsede studier med få informanter, hvor studiernes fokus og inklusionstiltag er forholdsvis ”smalle”. Den teoretiske model vil kunne anskueliggøre de forskellige centrale aspekter i de enkelte studier og på tværs af studierne.

4.3.1 Baggrund for den teoretiske model – en historisk forankring

Omkring 1990 sker der et skift i brugen af begreber. Internationalt ændres ”special education” til ”special needs education” for at understrege, at det ikke er eleverne, der skal have specialundervisning, fordi de er specielle, men at undervisningen skal tilpasses forskellige elevers behov. Der sker med andre ord en ændring af, hvad eller hvem tiltagene er *rettet* mod. Disse ændringer begynder med den allerede nævnte Salamanca Erklæring fra 1994, men ses også tydeligt i folkeskoleloven af 1993, hvor der i §18, stk. 1 står: *Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger*”. Der rettes fokus på den enkelte elev (Egelund et al, 2006).

Den specialpædagogiske virksomhed kan spores tilbage til starten af 1800-tallet, hvor de første specialskoler for døve og blinde starter. I gennem de seneste mere end 200 år er fokus for forskningen varierende. Fra en rettedhed mod eleven med særlige behov til skoler som organisationer, til fokus på lærernes rolle osv.

Allerede i 1899 er Dr. Phil. Oscar Hansen begejstret for skolepsykologiens mulighed for at støtte lærerne i at tilpasse undervisningen til elevernes forskelligheder. Imidlertid sker der efter kort tid det, at fokus på indsatser over for elever med vanskeligheder bliver rettet mod at udskille disse elever, ikke mindst på grund af at fremkomsten af intelligensprøver.

I hele 1900-tallet fortsætter psykologiske teorier med at have stor indflydelse på pædagogikken. Teorierne får først og fremmest den virkning, at problemer er blevet lagt hos eleverne og ikke i skolens virksomhed. Der er tale om en fejlfindingsmodel. Fejlfindingsmodellen er baseret på den antagelse, at årsagen til elevens læringsvanskeligheder findes i eleven selv. Det er derfor væsentligt at finde ud af omfanget af elevens vanskeligheder, således at en diagnose kan stilles, og at der på den baggrund kan planlægges et interventions- og støtteforløb. Målet er at få eleven til at passe til systemet og få gavn af det, skolen har at byde på (Mittler, 2000).

I 1960'erne er der en begyndende afstandstagen til den segregerede specialundervisning – såvel i Danmark som internationalt. I løbet af 1960'erne og 1970'erne er det mest politisk og pædagogisk korrekt at integrere så mange elever med funktionsnedsættelser i den almindelige folkeskole som muligt. Der er en politisk bekymring over stigningen af elever, der modtager segregerede specialundervisning på henholdsvis specialskoler, specialklasser og hold uden for klassens rammer. Dette resulterer i nipunktsprogrammet fra den 30.

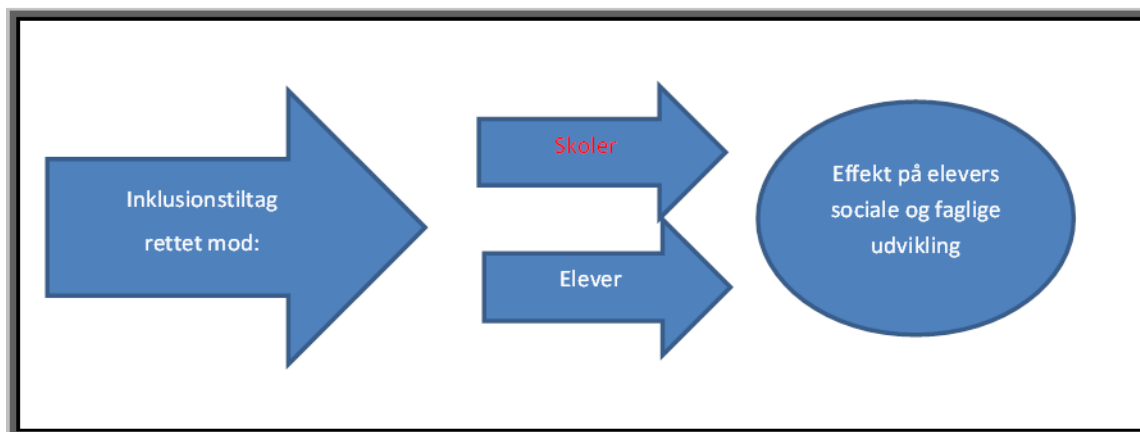
maj 1969, hvor folketinget tager en beslutning om at reformere de grundlæggende skoleuddannelser. Ni-punktsprogrammet bliver starten på integrationsdebatten og integrationsbestræbelserne, der i 1980 fører til særforborgens udlægning til amterne, og til at alle børn hører under folkeskoleloven (Egelund, 2004). I 1990'erne dukker begrebet "den inklusive skole" op, og det er det primære budskab i den tidligere omtalt Salamanca Erklæring fra 1994.

Fra begyndelsen af 1960'erne og frem til 1980'erne bliver sammenkoblingen af pædagogisk psykologi og specialundervisning gradvist brudt på det teoretiske niveau. Der er tale om et gradvist skift fra en fejlfindingsmodel til en social model. Den sociale model oplever vanskeligheder som samfundsskabte, og det er institutionerne, som er undertrykkende og diskriminerende, hvorfor fokus burde rettes mod at fjerne de hindringer, der er for læring og medvirken. Det bliver dermed den enkelte elevs behov, der står i centrum. De sociologiske synspunkter begynder at præge feltet – både i uddannelsen af speciallærere men også i psykolog uddannelsen (Dyssegaard, 2009). I bekendtgørelsen om læreruddannelsen i 1997 eksisterer begreberne specialpædagogik og specialundervisning ikke længere. De er erstattet af: *elever med særlige behov*.

Det er interessant at samtidig med, at der arbejdes for udviklingen af en mere inkluderende skole sker der en stigning i den specialundervisning, som finder sted uden for de almindelige skoler og de almindelige klasser. Fra 1997-2007 stiger elevgrundlaget (6-16 år) med 18,3 % . I samme periode stiger antallet af elever i den vidtgående specialundervisning med 48 %. Set over hele perioden (1996/97-2006/07) har der været en gennemsnitlig procentvis stigning på 4,8 % pr. år (UNI-C, 2008).

Der findes ikke nogen forskningsforankret viden om baggrunden for væksten. Det kan dog fremhæves, at det er meget svært, om ikke umuligt, at sammenligne udskillelseskriterier i dag med kriterier for over 10 år siden. Skelnen mellem, hvad der anses for værende normalt, og hvad der er unormalt, er og bliver en proces med såvel pædagogiske, psykologiske, sociale, kulturelle og medicinske aspekter, og denne proces er i sin karakter historisk foranderlig.

4.4 Inklusionstiltag rettet mod skolen



Figur 4-3 Den endelige programteori

Den første kategori i syntesen er skolen. 38 af de 43 studier, der er med i dette systematiske review, kan bidrage til denne kategori. I det følgende gives en samlet karakteristik af studierne i kategorien ”inklusionstiltag rettet mod skole”.⁵

Studierne er fordelt på fem temaer: Inkluderende almenskole og specialklasse/skole (otte studier), fælles værdigrundlag (to studier), pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler (ni studier), collaborative teaching (tolærerordning) (fire studier) og lærerassistenter (fem studier).

Disse studier har sædvanligvis (a) anvendt stærke forskningsdesign og (b) indsamlet data gennem store samplestørrelser. En nøjere gennemgang viser, at der fx er tre randomiserede, kontrollerede eksperimenter (RCT), otte ikke - randomiserede, kontrollerede eksperimenter og fem systematiske reviews. Derudover er der fire kohorte studier, fem longitudinelle studier, der følger elever over tid og ni før- og eftermålingsstudier. Det ses i flere studier, at der er en kombination af forskningsdesign fx med casestudier. Samplestørrelsen i studierne er varierende, men kendetegnende for hovedparten af studierne er, at data er indsamlet på baggrund af flere hundrede elever og i enkelte studier op til flere tusinde elever.

Af de 38 studier har 16 fået evidensvægten ”høj”.

4.4.1 Inkluderende almenskole og specialklasse/skole

Otte af studierne er komparative undersøgelser. Der ses på forskelle i faglig og social udvikling hos elever med særlige behovs udvikling i forhold til, om de er fuld inkluderende på almenskoler eller går i specialklasse/skole. Sådanne studier kan give det helt overordnede billede af virkninger af skoletilbuddet til eleverne.

I *Bakker et al (2007)* undersøges forholdet mellem både faglig præstation, diagnostisk betegnelse, social status og elevernes eget selvbillede. Der ses specifikt på forskelle mellem elever med specifikke indlæ-

⁵ Det samlede antal studier i denne kategori er 38, men kun 28 af disse behandles her. Se oversigten i appendiks 5, side 143.

ringsvanskeligheder og elever med generelle indlæringsvanskeligheder i både almen- og i specialskoler. 1.300 elever deltager, hvor de 861 går i den almene grundskole og de 439 går på forskellige specialskoler. I forhold til den sociale status i almenundervisningen fremhæves tre resultater: Det er kun blandt de ældre elever, at den sociale status påvirkes negativt af en svag faglig formåen og en diagnostisk betegnelse. Yngre elever bedømmer ikke deres klassekammerater ud fra faglige færdigheder, men vurderer deres klassekammerater negativt, når de fx udviser en udadreagerende adfærd. Det er først, når eleverne er på mellemtrinnet, at de bedømmer deres klassekammerater på baggrund af faglige præstationer, da de der har en større indsigt i deres egne kognitive færdigheder.

I forhold til elevernes selvopfattelse er der både forskelle og ligheder mellem almen- og specialskolerne. På specialskolerne er der ikke en sammenhæng mellem, hvordan eleverne vurderer deres forhold til klassekammerater og diagnostiske betegnelser eller præstationsniveau. Der er dog en lighed mellem almen- og specialskoleeleverne. De yngste elever oplever deres forhold til klassekammerater bemærkelsesværdigt mere negativt end de ældre elever. En forklaring på dette er, at de yngste elever ikke har været på specialskolerne i lang tid, hvorfor de fortsat sammenligner sig selv med tidligere klassekammerater fra almen- og specialskolerne, hvorimod de ældre elever ser deres klassekammerater på specialskolerne som referencegruppe.

Elevernes selvopfattelse i forhold til skolearbejde varierer efter om, de er almen- eller specialskoleelever. Elever med indlæringsvanskeligheder i almen- og specialskolerne sammenligner sig selv med klassekammerater og føler sig konsekvent mindre kompetente i forhold til skolearbejde. Eleverne på specialskolerne har en bedre selvopfattelse i forhold til skolearbejde, da de sammenligner sig med elever med lignende vanskeligheder. Til gengæld fremhæves det, at eleverne på specialskolerne undervurderer graden af deres indlæringsvanskeligheder, hvilket kan medføre, at eleverne har mindre indre motivation til at få bugt med deres indlæringsvanskeligheder.

I *Daniel et al (1997)* er der to formål. Det primære formål er at undersøge virkningerne af tre former for inklusionstiltag i forhold til fire afhængige variabler: a) forældres bekymringer vedrørende deres børns skoleprogram, b) problemadfærd hos eleverne, c) faglige præstationer og d) elevens selvtillid. Det andet formål er at vurdere, om elevens placering i forskellige inklusionsprogrammer vil medføre forskelle i de afhængige variable. De tre inklusionsformer er: a) tilfældig placering af elever med særlig behov i almenklassen, b) klyngeinklusion dvs. flere elever med særlige behov placeres i samme klasse og c) eleverne er deltidsinkluderede dvs. eleverne regelmæssigt modtager specialundervisning udenfor klassen. I studiet indgår 207 elever fordelt på 3. til 5. klasse.

Resultaterne viser, at virkningerne af de tre inklusionsprogrammer er blandede. Resultaterne indikerer, at der ikke er konsistent faglig fremgang hos elever, som er inkluderet i almenundervisningen. Endvidere er der en højere forekomst af adfærdsproblemer blandt elever i inklusionsklasserne, hvorfor lærerne bruger mere tid på disciplinering end på reel undervisning. Selvtilliden hos elever med særlige behov påvirkes endvidere negativt ved fuldtidsinklusion i almenundervisning. Det er i modsætning til elever, som er deltidsinkluderede og rutinemæssigt får specialundervisning uden for klassen, hvor der ikke er en negativ effekt på selvtilliden. Forældre til elever i inklusionsklasserne er i højere grad bekymrede for deres børns skoleprogram – end de ikke inkluderede elevers forældre.

I et polsk studie af *Szumski et al (2010)* deltager 254 elever med lettere generelle indlæringsvanskeligheder i slutningen af tredje klasse. Eleverne går på skoler/klasser organiserede ud fra tre forskellige

principper: specialskoler, integrerede klasser og almenklasser. De tre forskellige uddannelsesstyper adskiller sig fra hinanden på flere områder: personale, organiseringen af undervisningen og især i forhold til graden af særlig omsorg. Specialskolerne er selvstændige skoler, hvor lærerne er uddannede speciallærere og særligt kvalificerede til at undervise børn med særlige behov. Der går i gennemsnit 10-16 elever i klasserne. Integrerede klasser er oftest placeret på almenskoler. I klasserne går der i gennemsnit 16-20 elever, hvoraf de tre til fem har særlige behov og resten er almenelever. Eleverne undervises af en almenlærer, som assisteres af en speciallærer. Almenklasser, hvor én til to elever med særlige behov er inkluderede, har en normal klassestørrelse på 25 til 30 elever og ingen støtte fra speciallærere.

Formålet med studiet er at undersøge effekten af de særlige tiltag, som ligger til grund for de forskellige undervisningsformer. Studiet undersøger, hvordan de tre forskellige typer af undervisning påvirker elevernes faglige udvikling og hvilken indflydelse det har på, hvordan eleverne fungerer psykosocialt.

Resultaterne viser, at sammenhængen mellem særlige specialtilbud for elever med lettere generelle indlæringsvanskeligheder er statistisk insignifikant. Eleverne med særlige behov, som undervises af almenlærere i almenklasser, opnår sammenlignelig faglig viden og færdigheder efter tre års skolegang, som elever der er undervist af speciallærer i særlige undervisningstilbud.

I forhold til elevernes psykosociale situation, føler eleverne på specialskolerne, at de har en mere gunstig psykosocial situation. De føler sig mere tilpas på skolen, vurderer deres forhold til klassekammerater højere og er mere motiverede for at lære.

I *Karsten et al (2001)* indgår 5000 elever fra specialskoler og 35.000 elever fra almenskoler. Formålet med studiet er at undersøge, om elever med særlige behov har større faglig og psykosocial udbytte af at blive undervist i specialklasser/skoler end i en almenklasse. Resultaterne viser, at elever i specialklasser/skoler har en lavere faglig udvikling end tilsvarende elever i almenklasser. Det fremhæves, at denne forskel i faglig udvikling øges, desto ældre eleverne bliver. I almenklassen er der en positiv sammenhæng mellem faglig udvikling og elevens psykosociale funktion. Der ses ikke nogen sammenhæng mellem faglig udvikling og psykosocial funktion hos elever i specialklasser/skoler.

I to studier er undersøgt, hvilken betydning antallet af inkluderede elever har på almenelever (*Ruijs et al, 2010a*) og på elever med særlige behov (*Ruijs et al, 2010b*), når der inkluderes ingen, få eller flere elever med særlige behov i en almenklasse.

I *Ruijs et al (2010a)* er målgruppen almenelever. Studiet undersøger (a) effekten af inklusion af ingen, få eller flere elever med særlige behov på de øvrige elever i klassen, (b) om der er forskel på effekten afhængigt af de øvrige elevs intelligens og behovstyper hos de inkluderede elever med særlige behov. Studiet baserer sig på data fra det hollandske PRIMA kohortestudie, hvorfra der indgår data på 27,745 almenelever fra 2., 4., 6. og 8.klasse. Det konkluderes, at der ikke er nogen negativ effekt virkninger på de øvrige elever ved inklusion af ingen, få (færre end 10 %) eller flere (flere end 10 %) elever med særlige behov med hensyn til deres faglige udvikling. Der ses heller ingen interaktionseffekter mellem almenelevs intelligens og inklusion af elever med særlige behov på elevernes læring. Hvad angår social emotionelle effekter, viser studiet, at de er små og betydningen heraf er uklar. Der ses heller ingen interaktionseffekter af almenelevs IQ og inklusion af elever med særlige behov på den sociale inklusion og trivsel.

I *Ruijs et al (2010b)* er målgruppen elever med særlige behov. Studiet undersøger den faglige og social emotionelle udvikling hos elever med særlige behov, der er inkluderet i almenklasser, og ser på, hvilken betyd-

ning antallet af inkluderede elever har og om der er forskelle behovstyper imellem. Studiet baserer sig på data fra det hollandske PRIMA kohortestudie med data fra 1839 elever med særlige behov fra 2., 4., 6. og 8. klasse. Studiet undersøger, hvordan elevernes sociale og faglige udvikling påvirkes af inklusion.

Resultaterne viser, at det ikke har betydning for den faglige udvikling hos elever med særlige behov, om de er den eneste elev i klassen med særlige behov eller er i en klasse, der har op til 10 % elever med særlige behov. For de fleste mål på social emotionel udvikling ses ingen effekt af antallet af inkluderede børn. I følge lærerne har det ingen effekt på elevernes selvtillid, lærer-elev forholdet og elevens indsats, når eleven er den eneste elev i klassen med særlige behov eller når der er andre elever med særlige behov i klassen, og det har heller ikke ingen betydning for elevernes trivsel og sociale integration i følge eleverne. Der ses forskelle i elevernes og lærernes besvarelser, hvad angår trivsel, popularitet og selvtillid. Ifølge studiet indikerer denne forskel, at lærere og elever har forskellige vurderinger af elevernes social emotionel udvikling. For enkelte mål på socioøkonomisk effekt viser studiet en betydning, men det er ikke entydigt, hvordan denne betydning skal tolkes.

I *Luciano & Savage (2007)* undersøges det, om elever med indlæringsvanskeligheder, der er fuldt inkluderede i almenklasser, er mere udsatte for mobning. 13 elever med særlige behov og 14 almenelever i femte klasse fra to skoler, der implementerer anti – mobningspolitik, udgør samplet. Resultaterne viser, at børn med særlige behov rapporterer flere tilfælde af at være blevet mobbet end almenelever på trods af skolerens implementering af anti – mobningspolitikker. Studiet finder en sammenhæng mellem særlige karakteristika hos elever med indlæringsvanskeligheder og risiko for mobning. Det, at eleverne har lave faglige præstationer, sprogvanskeligheder og er usikre, gør dem sårbare overfor afvisning og efterfølgende mobning. Dernæst er elevernes tilegnelse af impressivt ordforråd og (i mindre grad) læsefærdigheder, lokus af kontrol (en persons oplevelse af at have indflydelse på sin tilværelse eller være styret af forhold i omgivelserne), samt egen opfattelse af social accept forbundet med mobning.

I et systematisk review (*Kalambouka et al, 2005*) er forholdet mellem inklusive indsatser i skolen og elevernes faglige og sociale udvikling undersøgt. I alt er 26 studier inkluderet i reviewet. Overordnet set indikerer resultaterne, at det er usandsynligt, at inklusion af elever med særlige behov i almenklasser har en negativ effekt på den faglige og sociale udvikling hos elever uden særlige behov. Ingen studier afrapporterer negative virkninger for eleverne på skolen/klassen, når børn med fysiske og/eller sensoriske forstyrrelser og sproglige vanskeligheder er inkluderet. Nogle studier indikerer, at inklusion i indskolingen kan virke positivt på elevernes faglighed, under den forudsætning at den støtte, der ydes til de inkluderede elever, er godt tilrettelagt og styret. I de ældre klasser (secondary school) er der få studier inkluderet og her er resultaterne blandede. Der er ingen evidens for, at inkluderende indsatser er mere effektive i nogle bestemte fag.

4.4.2 Sammenfatning vedrørende inkluderende almenskole og specialklasse/skole

Alle studierne har set på sammenhængen mellem psykosocial funktion og faglig udvikling hos elever med særlige behov i de forskellige undervisnings kontekster. Sammenhængen er meget tydelig på almenskoler og mindre i specialklasser/skoler. På almenskolerne er der en tydelig sammenhæng mellem, hvordan elever klarer sig fagligt, hvordan de trives på skolen, og deres forhold til klassekammerater. De yngste elever med

særlige behov trives bedst i almenkolen, men når de når mellemtrinnet og får en større indsigt i deres egne kognitive færdigheder, føler de sig mindre godt tilpas.

Ses der på faglig motivation og selvopfattelse i forhold til skolearbejde hos elever med særlige behov, trives eleverne i specialtilbuddene bedre. De sammenligner sig med elever med lignende vanskeligheder, hvorfor de ikke konsekvent føler sig mindre kompetente i forhold til deres klassekammerater.

Der er modstridende resultater i to af studierne. Et studie viser, at elever i specialklasser har en lavere faglig udvikling end tilsvarende elever i almenklasser, og at forskellen i faglig udvikling bliver større desto ældre eleverne bliver. Et andet studie viser, at der ikke er nogen signifikant forskel mellem eleverne med særlige behovs faglige udvikling, og om de går på almenskole eller i et specialtilbud.

Resultater i flere studier peger i retning af, at det ikke har en negativ effekt på almeneleversnes faglige og sociale udvikling, når elever med særlige behov inkluderes i almenklassen.

Studiernes resultater peger i retning af, at man må overveje effekten af specialtilbud (specialklasse/skoler) på elever med særlige behovs faglige udvikling. Speciallærere skal måske tænkes ind i en ny kontekst.

4.4.3 Fælles værdigrundlag

To af de systematiske reviews der er medtaget (*Nind et al (2004)* og *Rix et al (2006)*) undersøger, hvad der værdimæssigt skal til for at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. I *Nind (2004)* analyseres ti studier og i *Rix (2006)* er syv studier behandlet. I resultaterne fra begge reviews fremhæves det, at det er et væsentligt element i at udvikle skoler i en inkluderende retning, at der er et fælles værdi- og vidensgrundlag for inklusion på skolen. I *Nind et al (2004)* betegnes det som "en fælles filosofi". Skolen skal have en fælles filosofi, som alle skal have kendskab til, og en fælles forståelse for, alle elevers læringspotentiale, samt udvise respekt for elever med særlige behov. Resultaterne viser, at lærernes indstilling til inklusion har en direkte effekt på om inklusion af en elev med særlige behov lykkes.

Rix et al (2006) resultater viser, at hvis læreren har en positiv til holdning til inklusion har det en direkte indflydelse på alle elevers læring. Det viser sig videre, at lærerne skal være medlemmer af et "pædagogisk fællesskab" enten på egen skole eller udenfor skolen. De enkelte læreres pædagogiske praksis bliver støttet af disse fællesskaber ud fra en fælles forståelse af, hvordan børn lærer. Lærerne får på denne måde både en forståelse for, hvordan der kan undervises i fagets pensum og en forståelse for, hvorfor de gør som de gør. Lærerne får indsigt i forskellige metoder til at undervise ud fra, hvad der gør de enkelte fags pensum tilgængeligt for et bredt udvalg af elever. Udviklingen af elevernes forståelse sker gennem en planlagt stilladisering af fagets sociale og kognitive indhold.

4.4.4 Sammenfatning vedrørende fælles værdigrundlag

Det er væsentligt, at skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, har en fælles forståelse for, hvad målsætningen er for skolens praksis. Lærere, der har en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov, har en negativ effekt på elever med særlige behovs faglige udvikling. Dette medfører også, at eleverne med særlige behov risikerer at blive stigmatiserede af deres klassekammerater. Det ses endvidere i flere af de inkluderede studier, at interventioner og tiltag, der i gang sættes tilfældigt, ikke får en længerevarende effekt på skolerne i forhold til at inkludere elever med særlige behov.

4.4.5 Pædagogiske tilgange til inklusion på almenkoler

Ni af studierne undersøger, hvilke pædagogiske tilgange på skolerne som helhed, der effektivt kan inkludere børn med særlige uddannelsesmæssige behov i almenklasser. I *Hunt et al (2001 og 2003)* er formålet med begge studier at undersøge effekten af "Unified Plans of Support" (UPS) i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. I studiet fra 2001 deltager tre elever: én med omfattende funktionsnedsættelser både fysisk og psykisk og to elever, der ikke modtager specialundervisning, men som præsterer lavt fagligt. I studiet fra 2003 deltager seks elever: tre med særlige behov og tre elever, der er i risikozonen for at udvikle vanskeligheder. Planerne bliver udarbejdet af et team af medarbejdere fra almen- og specialundervisningsområdet. Teamet består af skolelederen, lærer, speciallærer, konsulent og forældre til eleven med særlige behov. Teamet mødes én gang om måneden i ca. 1,5 time for at udvikle og fortsætte med at forbedre elevens individuelle plan. Hver UPS indeholder en individuel liste over støtte til læsning, skrivning og matematik (fx tilpassede materialer og tekniske hjælpemidler og /eller tilpassede undervisningsforløb, krav til præstation eller undervisningsmetoder) og støtte til at fremme deltagelse i klassen og interaktioner med klassekammerater (makkersystemer, støtte til sociale interaktion fra de voksne, social støtte fra de voksne, undervisning i mindre grupper, og støtte fra en undervisningsassistent). Det er almenlæreren, der primært implementerer UPS'en. Teamet samarbejder omkring eleven. De to studier varer i henholdsvis ni og seks måneder.

Resultaterne viser, at UPS team-processen gjorde det muligt at målrette indsatser på de elever, som kræver intensive og omfattende støtteplaner, hvis de skal udvikle sig fagligt og socialt i almenklassen. Resultaterne viser endvidere, at eleverne med særlige behov bliver mere aktive i undervisningen, udvikler sig fagligt, får større selvtillid og selvsikkerhed, interagerer mere med deres klassekammerater og udviser en stolthed over deres faglige resultater. Det konkluderes, at en formodet årsag til de positive effekter hænger sammen med, at teamene havde fået afsat tid til regelmæssige møder.

I *Kovaleski et al(1999)* undersøges det, hvilken betydning kvaliteten af interventionen "Instructional support teams" (IST) har for kvaliteten af elevernes udbytte. Et af formålene med IST er at reducere antallet af elever, der henvises til specialundervisning. Det antages, at dette kan ske bl.a. gennem en koordineret indsats, hvor udsatte børn udpeges tidligt og der sættes ind med den rette ressourcemæssige og faglige støtte. Studiet anvender data fra skoler, som har implementeret IST og data fra kontrolskoler. Der samles data ind på elever fra 117 skoler, der henvises til programmet samt to almenelever i samme klasse. Disse sammenlignes med resultaterne for elever i sammenlignelige skoler, som endnu ikke har implementeret programmet. Der samles data på elevernes tidsforbrug på opgaver, hvor mange opgaver, der løses samt elevernes forståelse af opgaven. Studiet viser, at programmet, når det er godt implementeret, har en gavnlig effekt på elever med risiko for henvisning til specialundervisning i form af bedre faglig forståelse og adfærd mere målrettet undervisningen. Når programmet er dårligt implementeret, viser eleverne ikke bedre resultater end de elever, der modtager de tidligere anvendte interventioner over for elever i risiko for eksklusion.

I *Petriwsky et al (2009)* indgår 429 børn fra 4-7 år, som går i henholdsvis børnehaveklasse til anden klasse. Formålet med studiet er at undersøge, hvordan lærere håndterer elever med forskellige behov under inklusion i almenundervisningen. Studiet undersøger endvidere, hvilke strukturelle og pædagogiske tilgange lærerne benytter, og hvordan variansen i børnegruppen influerer på lærernes håndtering af inklusion i klasseværelset. Disse forhold undersøges ud fra elevernes faglige og sociale udvikling.

Resultaterne i studiet viser, at det at ændre pædagogisk praksis og kunne differentiere undervisning/opgaver for elever med særlige behov, har en positiv effekt i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. Det konkluderes, at det er essentielt for lærerne, at de har adgang til resourcepersoner. Det nævnes endvidere, at skoleledelse, konsekvente adfærdspolitikker og et professionelt teamsamarbejde er afgørende i forhold til at tilgodese elever med særlige behov i almenundervisningen. Efteruddannelse/instruktion af lærere i pædagogiske metoder og strategier giver en positiv effekt på undervisningsklimaet og er en effektiv måde at lære at differentiere undervisningen på.

I det systematiske review af *Sheehy et al (2009)* er 11 studier analyseret. Det undersøges, hvilke pædagogiske metoder der effektivt kan inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. En væsentlig konklusion er, at lærere skal indgå i pædagogiske fællesskaber, enten med kollegaer på skolen eller uden for skolen. Lærernes pædagogiske praksis bliver underbygget af en fælles model for, hvordan elever lærer. Læreren opnår på denne måde en forståelse for, hvordan et givent pensum kan undervises i, men også en forståelse for, hvorfor de handler, som de gør. En positiv effekt af dette samarbejde er, at lærere, der reflekterer og i fællesskab udvikler undervisning rettet mod at inkludere elever med særlige behov, fremmer inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen.

I *Tapasak et al (1999)* studie sammenfattes evalueringen af et inklusionsprogram på en almenskole. 60 elever i børnehaveklasse til 2. klasse og 50 elever i 3. -5. klasse bliver evalueret. I børnehaveklasse til 2. klasse viser resultaterne en signifikant stigning i elevernes selvopfattelse og kognitive udvikling både hos eleverne med særlige behov og eleverne uden særlige behov. Der er ikke nogen signifikant forskel på, hvem eleverne foretrækker at lege med. På mellemtrinnet vurderer eleverne uden særlige behov sig bedre i forhold til faglige og sociale færdigheder end eleverne med særlige behov. Lærerne på alle klassetrin oplever, at begge elevgrupper viser forbedrede sociale færdigheder. Karakterkort og lærerkommentarer viser, at lærerne har forskellige forventninger til eleverne med særlige behov i forhold til deres klassekammerater.

I *Heath et al (2004)* studie beskrives en model for en systemisk team tilgang til at fremme inklusion af elever med emotionelle og adfærdsvanskeligheder i almenskoler. 96 elever med social emotionelle vanskeligheder i alderen 5-10 år og 11-16 år deltager i studiet. Det er formålet med denne inklusionsmodel, at skolens miljø skal ændres til at blive mere inkluderende. Ved at benytte forskellige metoder skal signifikante andre (lærere, klassekammerater, forældre) ændre deres forståelse for og opfattelse af elever med særlige udfordringer, hvor forventningen er, at dette vil medføre en ændring i elevernes udadreagerende adfærd, og dermed også miljøet omkring eleverne.

Resultaterne viser, at elever med særlige behov fungerer lige så godt i almenskolen, når den systemiske team tilgang iværksættes, som i traditionelle specialtilbud. De inkluderede elever føler sig mindre deprimerede, bliver bedre til at give udtryk for deres frustrationer, og udviser en markant bedre adfærd. Forældrene til de inkluderede elever får et mere positivt syn på deres børn. Fagligt udvikler de inkluderede elever sig på niveau med tilsvarende elever i specialtilbud, dog udviser de inkluderede elever mere udadreagerende adfærd i løbet af skoleåret end eleverne i specialtilbud.

I *Adams & Lloyd (2007)* undersøges implementeringen og effekten af en inklusionsindsats i form af et intensivt tale- og sprogterapeutisk program for elever med pragmatiske sprogsvanskeligheder ("Pragmatic Language Implications (PLI)"). Seks børn i alderen fem til ni med sprogsvanskeligheder får i alt 20 sessioner med tale- og sprogterapi over en otte-ugers periode, der svarer til, at hvert barn får tre interventionsessioner per uge af en senior talepædagog.

Inden interventionen påbegyndes, foretages forskellige målinger bl.a. af barnets kommunikative - og tekstforståelsesfærdigheder. På grundlag af testdatavurderingerne udarbejdes individuelle interventionsplaner. Forældre og lærere bliver hørt i planlægningsfasen. En stor del af programmet består i at give forældre og lærere rådgivning og træning i strategier som støtte til barnets sociale kommunikation. Efter interventionen er gennemført og otte uger frem foretages målinger af elevens fremgang.

Studiet viser blandede resultater, men det ses, at der er en progression i konversation hos alle seks børn samt delvist signifikante forbedringer i sprogttestpræstationer. Med forbehold knyttet til samplets størrelse, konkluderer forfatterne, at intensiv tale- og sprogterapi giver positivt udbytte for eleverne med pragmatiske sprogvanskeligheder i forhold til deres sproglige og kommunikative færdigheder. Studiet fremhæver samarbejdet mellem forældre, lærere og talepædagog som altafgørende for interventionens succes.

I Zafiropoulou (2005) undersøges tre forskellige interventioner på elever med indlæringsvanskeligheder (LD) i 2., 3. og 4. klasse i Grækenland. Formålet er at forbedre elevers læringsstrategier, herunder deres skrive-, læse- og matematikfærdigheder og lære eleverne at udvikle en erkendelse om sig selv som lærende og egen læreproces. 120 elever fordeles på tre forskellige interventioner og en kontrolgruppe. De tre interventioner er: (1) psyko-pædagogisk intervention (psycho-educational intervention), som er en omfattende intervention, der implementeres på skole og hjemme; (2) selvinstruktionstræning (self-instruction training), der implementeres på skolen; (3) opmærksomhedskontrol. Eleverne testes på faglige og sociale parametre før og efter samt ved en senere opfølgende undersøgelse (follow-up). Intervention (1) og (2) udføres af en forsker, der er uddannet psykolog hen over 13 sessioner. En gang om ugen ses eleverne enkeltvis á 40-50 min per session. Resultaterne viser, at både selvinstruktionstræning og den psyko-pædagogiske intervention giver positive resultater på elevers kognitive færdigheder og deres læringsstrategier. Interventionerne medfører en signifikant styrkelse af elevers faglige selvsikkerhed. Øget fagligt engagement ses også ved en syvmåneders follow-up undersøgelse. De to interventioner hjælper børnene med at nærme sig det pædagogiske mål om at lære at lære, at udvikle erkendelse om sig selv som elever og om egen læreproces.

4.4.6 Sammenfatning vedrørende pædagogiske tilgange til inklusion på alment skoler

Det ses i studierne, at det er et væsentligt moment, at der er nogle tydelige målsætninger og en klar struktur for inklusionstiltag.

Resultaterne viser, at eleverne med særlige behov har gavn af tydelige målsætninger for deres faglige og sociale udvikling. Elevplaner, der er udarbejdet af lærere, ressourcepersoner, forældre og eleverne selv, viser en positiv effekt i forhold til elevens aktivitetsniveau i undervisningen, faglige udvikling, selvtillid og selvsikkerhed og relation til klassekammerater. Det tyder på, at eleverne har stort udbytte af at vide, hvad den præcise målsætning er for deres læring, således at de selv kan følge og se deres egen progression.

Det ses endvidere, at lærerne har stort udbytte af at udvikle målsætninger for og evaluering af elevernes undervisning i fællesskab med ressourcepersoner. Adgangen til ressourcepersoner (ledere, psykologer, konsulenter og forældre) er afgørende for, om lærerne føler sig kompetente til at varetage undervisningen af eleverne med særlige behov.

4.4.7 Collaborative teaching (tolærerordning)

Der er flere forskellige tilgange til det at arbejde med tolærerordninger i de studier, der analyserer dette. Fælles for studierne er, at de undersøgte tolærerordninger består af én af klassens faste lærere plus en speciallærer eller en "special education paraprofessional". I USA og Canada er "Paraprofessionals" i stor udstrækning ansat på skoler. Kravene til at blive en "paraprofessional" varierer, men kræver som regel en færdiggjort ungdomsuddannelse og en kort videregående uddannelse (2 år) og i nogle tilfælde praksiserfaring. Det karakteristiske er, at den ekstra person, som er med i undervisningen har en specifik faglige baggrund for det. Der er altså ikke tale om to af klassens faste lærere eller en pædagog.

I *Boudah et al (1997)* er formålet at udvikle og evaluere effekterne af en model for kollaborativ undervisning for en lærer plus en speciallærer. Studiet er gennemført som et baseline studie i fire klasser, hvor der i hver klasse er tilknyttet en lærer plus en speciallærer. Der er foretaget baseline testning og observation i de fire klasser fordelt på klassetrinnene seks til ti. Lærere og speciallærere har efterfølgende fået to gange fire timers instruktion i kollaborativ undervisning målrettet at sikre en integreret undervisning i almenundervisningen for 16 elever med lettere indlæringsvanskeligheder og 16 lavt præsterende elever. Resultaterne fra de 32 elever sammenlignes efterfølgende med 32 elever fra kontrolklasser.

Resultaterne viser, at inden instruktionen i den kollaborative undervisningsmodel er den ene lærer (typisk speciallæreren) passiv i undervisningssituationerne. Efter gennemførelsen af instruktionen i den kollaborative undervisningsmodel viser resultaterne, at både speciallæreren og læreren bruger mere tid på reel undervisning og bliver bedre til at veksle mellem undervisningsroller. Resultaterne viser endvidere, at der på trods af, at der er to lærere til stede i klassen, og at der bliver brugt en større procentdel af tiden på reel undervisning, er antallet af gange, de enkelte elever er aktivt engageret i timen, lav. Ved testning af eleverne ses der hos de lavt præsterende elever kun en marginal stigning i test og quizresultaterne, mens der hos eleverne med lettere indlæringsvanskeligheder faktisk ses en forringelse i resultaterne.

Murawski et al (2001) har foretaget en meta-analyse af 6 studier, som undersøger effekten af tolærerordninger (specifikt en almenlærer og en speciallærer) i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenklassen. Forskningsspørgsmålene lyder: 1) Varierer effekten af tolærerordninger med klassetrin, køn, varighed af studiet og forskellige typer af særlige behov hos eleverne? 2) Varierer studierne med den største målte effekt, set i forhold til andre studier? Her undersøges uafhængige variabler som fx klassetrin, social baggrund, faglig udvikling mm.

I forhold til det første spørgsmål konkluderer forskerne, at der ikke er tilstrækkeligt med data i studierne til at gennemføre en yderligere analyse af effekterne af tolærerordninger på køn, længden af studiet eller type af vanskeligheder. Det er ikke muligt at måle en effekt af tolærerordninger på elever med forskellige typer af vanskeligheder. I et enkelt studie konstateres dog en større effekt udført på elever i børnehaveklasse til tredje klasse og ét studie, der blev udført på gymnasieelever. Effektstørrelsen taget i betragtning er der noget, der tyder på, at tolærerordninger kan være en passende intervention i forhold til elever på disse klassetrin. Ingen af de seks inkluderede studier havde mellemtrinnet eller udskolingen med som målgruppe. Forfatterne konkluderer endvidere, at det andet spørgsmål ikke kan besvares pga. de store forskelle på, hvad der er målt på og rapporteret i studierne. På trods af disse store forskelle på, hvad der blev målt på, indikerer resultaterne trods et begrænset mængde data, at tolærerordninger kan have en positiv effekt på elevers faglige udvikling.

I *Banerji et al (1995)* bliver 13 elever med specifikke indlæringsvanskeligheder inkluderet i en 5.kl. med 17 almenelever. Der er tolærerordning i klassen bestående af en special- og almenlærer. Begge lærere underviser og støtter alle elever efter behov. Planlægningen af undervisningen og interventionen foregår i fællesskab mellem de to lærere.

Resultaterne peger i retning, at et velfungerende samarbejde mellem almenlærer og speciallærer fremmer inklusion af eleverne med særlige behov i almenundervisningen. Lærerne har stort udbytte af at dele strategier, og undervisningen bliver kvalificeret af det udbyggede samarbejde i team. Et væsentligt aspekt i teamsamarbejdet er, at lærerne har adgang til supervision af andre professionelle fx psykolog, ledere, konsulenter.

Resultaterne viser endvidere, at alle eleverne i 5.kl. som blev fulgt i et skoleår, udvikler sig fagligt godt på de målte outcomes (læsning og skrivning). 90 % af eleverne med specifikke indlæringsvanskeligheder og 85 % af almeneleverne forbedrer deres læsning svarende til et skoleår. Eleverne med specifikke indlæringsvanskeligheder forbedrer ikke deres skrivefærdigheder på niveau med almeneleverne, men der er dog fremgang. I forhold til selvværd og adfærd er der ikke forskel på de to elevgrupper.

I *McDuffie et al (2009)* ses på forskellige effekter af elevformidling (peer tutoring) i klasser med og uden tolærerordning. 203 elever med og uden særlige behov i 7. kl. deltager i studiet. Resultaterne viser, at elever i klasser med tolærerordning klarer sig bedre i posttesten på identifikationsspørgsmål (spørgsmål om fakta), men ikke på produktionsspørgsmål (spørgsmål af en mere abstrakt karakter). Det har ikke nogen effekt at have både elevformidling (peer tutoring) og tolærerordning på en gang. Observationer viser endvidere, at elever i klasser uden tolærerordning har mere kontakt med læreren. En forklaring på dette kan være, at det ikke er undervisningskonteksten, men snarere lærerens undervisningsstil, som har en indflydelse på, hvor meget kontakt der er mellem læreren og eleven. Eleverne med særlige behov får ikke mere opmærksomhed, når der er to lærere til stede i klassen, og de har mindre kontakt med almenlæreren, da det er speciallæreren, der støtter eleverne. De undervisningsmetoder, der benyttes i klasser med og uden tolærerordninger, er ens.

4.4.8 Sammenfatning vedrørende collaborative teaching (tolærerordning)

Det har en positiv effekt overfor elever med særlige behov, at der er tolærerordning i klassen, når⁶:

- instruktion/efteruddannelse i en kollaborativ undervisningsmodel øger den reelle undervisningstid, især hvis speciallærer og lærer udveksler undervisningsroller
- interventionen gives i indskolingen. Tolærerordninger synes at være mest effektfulde i indskolingen
- der er afsat tid til regelmæssig planlægning og evaluering af undervisningen
- der er et velfungerende samarbejde mellem special- og almenlærer
- lærere har adgang til supervision af andre professionelle – psykologer, ledere, konsulenter mm

⁶ I resten af syntesen gengives sammenfatningerne punktvis, da dette pga. studiernes mere konkrete karakter er muligt.

- begge lærere underviser og støtter alle elever

Det har en negativ/ingen effekt overfor elever med særlige behov, at der er tolærerordning i klassen, når:

- lærere ikke har fået instruktion/efteruddannelse i en kollaborativ undervisningsmodel, og den ene lærer er passiv i undervisningen
- undervisningen ikke er planlagt og evalueret i fællesskab
- eleverne ikke er mere aktivt engagerede i undervisningen på trods af den ekstra lærerressource
- lærerne mangler viden om/strategier til at undervise eleverne med særlige behov
- speciallæreren kun har fokus på eleverne med særlige behov
- eleverne med særlige behov ikke har kontakt med almenlærere.

4.4.9 Lærerassistenter

Der er fem studier, som har set på effekten af lærerassistenter, som arbejder direkte eller indirekte med at give generel eller målrettet støtte til elever med særlige behov i den almene undervisning. Lærerassistenter er voksne ressourcepersoner, der ikke har en formel læreruddannelse og yder generel støtte i undervisningen sammen med almenlæreren.

Det ene af studierne er et systematisk review baseret på 35 studier udarbejdet af *Alborz et al (2009)*. Det undersøges, hvilken effekt det har overfor elever med særlige behovs deltagelse og læring i almenundervisningen, at der er lærerassistenter i klassen. Studiet undersøger endvidere, hvilke støtteformer der har effekt i forhold til faglig og social udvikling hos eleverne med særlige behov.

En af konklusionerne fra reviewet er, at lærerassistenter har en positiv effekt over for elever med særlige behov i forhold til at fastholde deres faglige engagement, når lærerassistenter er uddannet til at levere en specifik intervention til enkelte elever eller mindre grupper af elever. Støtten til eleverne skal være tilpasset deres specifikke behov. Der skal kun gives den absolut nødvendige støtte til deres læringsprocesser, således at elevernes selvbestemmelsesret og sociale interaktion med de andre elever fremmes. Lærerassistenter skal med andre ord kunne vurdere den virkning, deres tilstedeværelse har på eleverne i forhold til at fremme/hæmme læring og deltagelse.

En negativ virkning af at have lærerassistenter i klassen ses i syv af de i reviewet behandlede 35 studier. Fælles for disse studier er, at eleverne er for afhængige af eller får for meget støtte fra assistenterne. Dette resulterer i, at eleverne har mindre interaktion med klassekammerater og lærere. Dette underminerer deres muligheder for selvbestemmelse eller fører til, at eleverne føler sig stigmatiserede.

Det konkluderes i to af studierne i reviewet, at det fremmer en mere inkluderende etos på skolen, når lærere og lærerassistenter samarbejder om at give støtte til mindre grupper i klassen i undervisningen. Dette medvirker til, at elever som underpræsterer eller har særlige behov, oplever støtten som en del af den almindelige undervisning, således at de føler sig mindre stigmatiserede. Støtten har en større effekt, når den er indarbejdet i en "team-undervisnings" tilgang, hvor lærerassistenter bliver brugt som en res-

source for mindre grupper af elever. Planlægning og evaluering af forløb mellem lærere og lærerassistenter højner det faglige udbytte for eleverne og forbedrer kvaliteten af samarbejdet mellem lærere og lærerassistenter. Støtten fra lærerassistenter til mindre samarbejdsvillige elever og til mindre grupper af elever reducerer lærernes stressniveau.

Tilstedeværelsen af lærerassistenter viser endvidere en positiv effekt i forhold til at få forældre mere engagerede i skolen i forhold til deres barns daglige aktiviteter.

I et engelsk studie foretaget af *Blatchford et al (2009)* foregår dataindsamlingen på 77 skoler og omhandler 5672 elever, som går i henholdsvis 2., 6., og 9. klasse. Der er specifikt set på den faglige udvikling i fagene engelsk, matematik og naturfag. Resultaterne fra studiet indikerer, at tilstedeværelsen af lærerassistenter umiddelbart har en positiv effekt på elever i forhold til: 1) et større engagement i undervisningen – dvs. en reduktion af u hensigtsmæssig adfærd, 2) at eleverne har en mere aktiv tilgang til interaktioner med voksne – tager selv initiativ til interaktion, svarer de voksne og fastholder interaktionen.

I resultaterne peges der på fem forhold, som har en negativ effekt i forhold til inklusion af elever med særlige behov:

1. Lærerassistenter bruger størstedelen af deres tid på at støtte elever med lav faglig formåen/elever med særlige behov og arbejder sjældent med at støtte middelhøjt og højt præsterende elever. Lærerassistenterne arbejder i højere grad end lærerne med eleverne en-til-en eller i mindre grupper, både når støtten blev givet i eller udenfor klassen. En-til-en støtten forekommer primært på de høje klassetrin, og arbejdet med smågrupper forekommer mest i de mindre klasser. I begge tilfælde bruger lærerassistenterne en tredjedel af deres tid udenfor klassen og arbejder primært med elever med lav faglig formåen eller elever med særlige behov.
2. Lærerne bruger lærerassistenterne som det primære middel til at sikre, at elever med lav faglig formåen eller elever med særlige behov modtager en differentieret undervisning. Denne måde at dele undervisningen på resulterer ofte i, at eleverne med særlige behov ikke modtager undervisning fra deres lærere, mister overblik over pensum og kontakten med deres klassekammerater og bliver afhængige af at have en lærerassistent tilstede.
3. På de skoler, som er medtaget i studiet, er der ikke givet tid til at holde møder mellem lærerne og lærerassistenterne. Aftaler bliver indgået umiddelbart før, under eller efter undervisningen. Et flertal af lærerassistenterne føler sig dårlig forberedt til de opgaver, de skal udføre. Der er ikke nogen form for fælles planlægning eller forberedelse af, hvad der skal ske i undervisningen.
4. Skolerne har ikke på forhånd defineret, hvad lærerassistenternes rolle på skolerne skal være. Det er de enkelte læreres opfattelser, forventninger, uddelegering af opgaver og almene praksis, som definerer, hvad de enkelte lærerassistenteres roller skal være.
5. Organiseringen af undervisningen er også vidt forskellig. Lærerne sætter grupper af elever i gang, mens assistenter primært koncentrerer sig om enkelte elever. Lærerne bruger mere tid på at forklare forskellige koncepter end lærerassistenterne. Lærerassistenternes forklaringer er til tider uklare og forvirrende for eleverne. Lærerne stiller spørgsmål, tilskynder til selvstændig tænkning og sikrer, at eleverne har forstået opgaven, hvor lærerassistenter ofte giver eleverne svaret/resultatet. Lærerne bruger feedback for at tilskynde læring, mens lærerassistenter er mere op-

taget af, at opgaven skal gøres færdig.

Tre af studierne har undersøgt virkningen af en specifik intervention rettet mod elever med særlige behov, hvor eleverne er fuld inkluderet i alment skolen, og hvor lærerassistenter udgør en central rolle i implementeringen (Hunt et al (2001), Hunt et al (2003), Lane et al (2008)). Alle tre studier konkluderer, at det har en positiv effekt overfor eleverne, at der er lærerassistenter i klassen. Fælles for de tre studier er, at lærerassistenterne præcis ved, hvad deres funktion i klassen er. De har gennemgået korte uddannelsesforløb og har regelmæssig supervision. Det, der kendetegner disse studier er, at der er lagt planer for, hvad eleverne med faglige udfordringer/særlige behov skal opnå i undervisningen, og der er udarbejdet skriftlige planer for de enkelte elever. Endvidere er der afsat fælles planlægnings- og evalueringsmøder, hvor forskellige ressourcepersoner deltager (fx psykologer, speciallærer mm.), lærere og lærerassistenter.

4.4.10 Sammenfatning vedrørende lærerassistenter

Lærerassistenter har en positiv effekt på elever med særlige behov i forhold til at fastholde deres faglige engagement og sociale interaktioner med klassekammerater og lærere, når:

- lærerassistenter er uddannet til at levere en specifik intervention til enkelte elever eller mindre grupper af elever
- støtten til eleverne er tilpasset elevernes specifikke behov
- lærerassistenter kan vurdere den virkning, deres tilstedeværelse har på eleverne i forhold til at fremme/hæmme læring og deltagelse
- lærere og lærerassistenter samarbejder om at give støtte til mindre grupper i klassen i undervisningen
- elever med særlige behov oplever støtten som en del af den almindelige undervisning, således at de føler sig mindre stigmatiserede
- støtten er indarbejdet i en "team-undervisnings" tilgang, hvor lærerassistenter bliver brugt som en ressource for mindre grupper af elever
- planlægning og evaluering af forløb foregår i et regelmæssigt samarbejde mellem lærere og lærerassistenter
- støtten gives i de mindre klasser, hvor lærerassistenterne primært giver støtte i klassen og til grupper af elever.

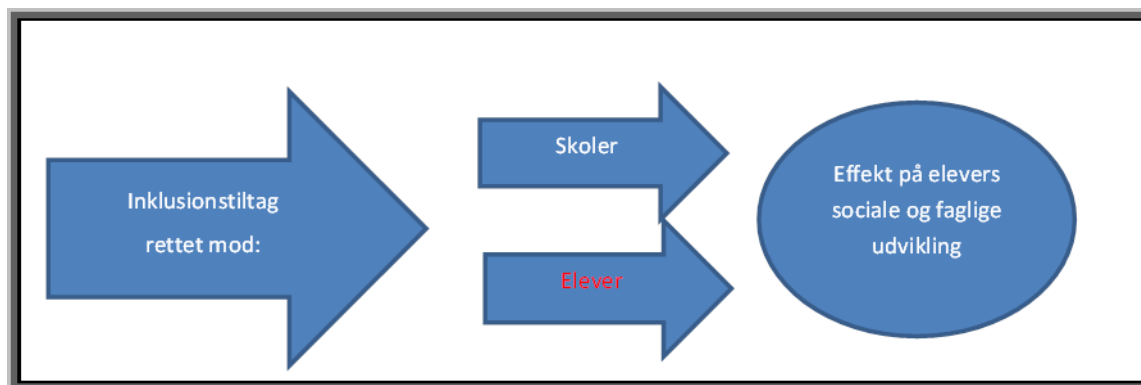
Lærerassistenter kan have en negativ effekt på elever med særlige behov i forhold til at fastholde deres engagement og sociale interaktioner med klassekammerater og lærere, når:

- lærerassistenterne ikke har nogen form for uddannelses/kursus
- eleverne er for afhængige af eller får for meget støtte fra assistenterne, således at eleverne har mindre interaktion med klassekammerater og lærere, hvad der underminerer deres muligheder

for selvbestemmelse eller fører til, at de føler sig stigmatiserede.

- der ikke er afsat tid til fælles planlægning og evaluering med lærerne
- støtten gives i de større klasser, hvor der er ofte fokus på enkelt elever
- lærerassistenter overtager den reelle undervisning af elever med særlige behov
- skoler ikke på forhånd har defineret, hvad lærerassistenternes rolle i undervisningen skal være.

4.5 Inklusionstiltag rettet mod elever



Figur 4-4

Den anden kategori i syntesen er elever. 35 af de 43 studier, der er med i dette systematiske review, kan bidrage til denne kategori. I det følgende gives en samlet karakteristik af studierne i kategorien "inklusionstiltag rettet mod elever".⁷

Studierne er fordelt på to temaer: elevformidling (10 studier) og interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder (12 studier).

Disse studier har sædvanligvis (a) anvendt stærke forskningsdesign og (b) indsamlet data gennem store samplestørrelser. En nøjere gennemgang af studierne forskningsdesign viser, at inklusionsindsatser er gennemført som randomiserede, kontrollerede eksperimenter i tre studier og som ikke-randomiserede, kontrollerede eksperimenter i otte studier. Derudover er 11 studier før- og eftermåling af inklusionsindsats(er), syv er longitudinelle studier og tre systematiske reviews. Der er en overvægt af undersøgelser med en samplestørrelse omkring 100 elever og i enkelte studier op til 1000. Samlet betyder dette, at kategorien udgøres af omfattende og pålidelige studier.

Af de 35 studier har 13 fået evidensvægten "høj".

4.5.1 Elevformidling (peer tutoring)

Der er ti studier, som undersøger effekten af elevformidling (peer tutoring).

I *Cushing et al(1997)* er et af de primære formål at evaluere virkningen af at tilpasse pensum til elevgrupperne, som arbejder sammen. 24 elever i en 8.kl., hvor af to har særlige behov deltager i studiet. Resultaterne viser, at når pensum tilpasses både til elevgrupperne (elevformidling) og andre former for individualiserede undervisning, så er den individualiserede undervisning med et tilpasset pensum mest effektiv over-

⁷ Det samlede antal studier i denne kategori er 35, men kun 22 af disse behandles her. Se oversigten i appendiks 5, side 143.

for elever uden særlige behov. Eleverne med særlige behov har større udbytte af at arbejde i elevgrupperne. Lærerne og eleverne med og uden særlige behov foretrækker at arbejde med elevformidlingsmodellen.

Dugan et al (1995) sammenligner elevformidling med andre former for individualiserede undervisning. Deltagerne i studiet er to elever med autisme inkluderet i en 4.kl. Resultaterne viser, at elevformidling er mere effektiv fagligt og socialt end individualiseret undervisning. Elevernes faglige engagement er væsentlig højere, når eleverne underviser hinanden, end når læreren underviser traditionelt. Et væsentligt moment i dette studies elevformidlingstiltag er, at en speciallærer og almenlæreren konstant fører tilsyn med og støtter alle elever.

Formålet med *Fuchs et al (1997)* studie er at undersøge effekten af "Peer Assisted Learning Strategies" (PALS) på forskellige elevtyper: elever med indlæringsvanskeligheder, lavt præsterende elever uden indlæringsvanskeligheder og gennemsnitligt præsterende elever. Studiet er gennemført som et delvist randomiseret forsøg med pre- og posttest på 120 elever fordelt på de tre elevtyper. Efter pretest af læsefærdigheder på 60 elever i interventionsklasser og 60 elever i kontrolklasser er PALS indført over en 15 ugers periode i de 20 interventionsklasser.

Resultaterne viser, at eleverne i PALS-klasserne klarer sig signifikant bedre i læsning end eleverne i kontrolklasserne. De positive effekter af PALS relateres blandt andet til, at lærerne bliver oplært og støttet af videnskabelige assistenter under implementeringen. Materialet til PALS er endvidere meget let at anvende og sikrer samtidig, at lærerne implementerer interventionen helt nøjagtigt. Der er et systematisk belønningssystem, eksplicite faglige aktiviteter og gensidig interaktion mellem eleverne. Lignende resultater ses i *Mitchem (2001)*. I dette studie implementeres Classwide Peer-assisted Self-Management Intervention (CWPASM), som er et elevassisteret selvlæsningsværktøj. Resultaterne viser: a) efter at lærerne og eleverne har været på kursus, er det let at implementere procedurerne korrekt; b) både lærere og elever kan godt lide at arbejde med CWPASM og fandt det acceptabelt og effektivt i forhold til forbedring af adfærd og trivsel i klassen; c) efter endt studie fortsatte læreren med at benytte CWPASM.

I *Mastropieri et al (2006)* undersøges effekten af en undervisningsintervention i science på elever med og uden særlige behov i 8. klasse. 13 klasser bliver tilfældigt udvalgt som interventions- og kontrolklasser. Elever bliver inddelt i grupper efter standpunkt. Eleverne med særlige behov starter på det letteste niveau. Den tid, som læreren normalt bruger på introduktion til øvelse, bliver i stedet brugt på gruppebaseret læring, hvor eleverne i deres respektive grupper skal finde ud af øvelsen og skrive resultater ned i deres individuelle mappe. Sammenlignet med kontrolklasserne, giver gruppebaseret læring med niveaudeling positive resultater på elevernes faglige og sociale færdigheder, både for elever med og for elever uden særlige behov. Når elever formidler undervisning til hinanden, samtidig med at aktiviteterne er differentierede, lærer eleverne mere end ved traditionel undervisning uden elevformidling. Samme resultater ses i *McDuffie et al (2009)*: elever i klasser med elevformidling opnår højere faglige præstationer end elever, der modtager traditionel undervisning. Eleverne giver også udtryk for, at de er glade for elevformidling. Den positive effekt af elevformidling bliver ikke større, hvis der samtidig er tolærerordning i klassen.

I *Nind et al (2004)*, der er et systematisk review, undersøges, hvordan pædagogiske metoder effektivt kan inkludere elever med særlige behov i almenkolen med særlig fokus på forskellige elevgrupper. I studierne i reviewet er der en akkumulering af evidens for effekten af elevformidling, især i forhold til funktionel læsefærdighed. Elevformidling omfatter en række forskellige former for undervisningspraksis, og evidens basen relateres til elementer af socialgruppering/teamsamarbejde (*Cushing, 1997; Stevens and Slavin, 1995*),

repetition og tilpasning af pensum (Cushing, 1997; Stevens and Slavin, 1995) og arbejde mod et elevformidlings skole etos (Stevens and Slavin). Specifik evidens findes for effekten af to elevformidlingsprogrammer: Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC, Stevens and Slavin 1995) og Team-assisted Individualisation (TAI, Stevens and Slavin, 1995). Reviewet fandt også evidens for effekten af andre specifikke programmer: Guided Inquiry supporting Multiple Literacies (GIsML, Palinscar et al, 2001) og Circle of Friends (Frederiksen, 2002). Den først nævnte har det til fælles med CIRC og TAI, at de alle fokuserer på, hvordan man underviser i fagspecifik viden og færdigheder samtidig med, at man sætter eleverne i stand til at støtte hinanden. Den sidstnævnte er en metode til at fremme social accept. De her nævnte studier har det til fælles, at de alle har det formål, at elever skal hjælpe hinanden til at se og tænke om ting fra forskellige perspektiver.

Et andet resultat fra reviewet er, at elevformidlingstiltag, som er effektive i forhold til faglig udvikling, oftest også er effektive i forhold til elevers sociale deltagelse og deres holdninger til læring. Det konkluderes, at fordelene ved elevformidlingstilgangene, er, at de er mangesidige og har fokus på aktiv deltagelse i fællesskabet og klassen, og at de ikke gives på bekostning af pensum relateret undervisning og læring.

Steven et al (1995) evaluerer CIRC i deres studie. I studiet deltager 635 elever fra tre grundskoler, som arbejder med CIRC programmet og bliver sammenlignet med 664 elever fordelt på fire grundskoler, hvor der bliver undervist traditionelt lærerstyret. 72 elever med specifikke faglige vanskeligheder bliver inkluderet på CIRC skolerne og sammenlignes med 65 elever, som modtager traditionel specialundervisning på grundskoler. CIRC er en omfattende elevformidlingstilgang til læse- og sprogundervisning. Eleverne arbejder i heterogene læringsteam med læsning og skrivning. Resultaterne viser, at interventionen har en positiv effekt på elevers faglige udvikling, når man sammenligner med traditionel specialundervisning, hvor elever tages ud af klassen. Eleverne udvikler et større ordforråd, ordforståelse, sprogforståelse og udtrykker sig bedre end elever i traditionelle klasser. De positive effekter ses hos både elever med og uden særlige behov.

I et studie af *Xin (1999)* undersøges effekten af en intervention på 118 elever i 3. kl., hvoraf de 25 har indlæringsvanskeligheder. Eleverne bliver tilfældigt opdelt i elevformidlingsklasser og traditionel undervisning. Seks lærere og tre speciallærere deltager. Der bliver brugt tre forskellige matematik computerprogrammer, som lærer eleverne matematik. Matematikfærdigheder måles som pre- og posttest.

Resultaterne viser, at elever i elevformidlingsgrupperne klarer sig bedre end eleverne, der modtager traditionel undervisning. Elever i begge typer af klasser øger deres matematik færdigheder, men der er en signifikant forskel mellem grupperne i posttesten. Eleverne i elevformidlingsgrupperne klarer sig markant bedre. Det fremgår endvidere, at det at anvende computere sammen med elevformidling har en positiv virkning på elevernes indstilling til undervisningen. Det konkluderes, at elevformidling er en effektiv strategi til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. Resultaterne indikerer, at en struktureret elevformidlingsstrategi i et computerunderstøttet miljø kan påvirke præstationer, attituder og sociale interaktioner mellem elever med og uden særlige behov.

I *Pomplun (1997)* undersøges det, hvordan elever med og uden særlige behov præsterer i (gruppe)tests, hvor man samarbejder i en gruppe. Studiet sammenligner resultater i grupper uden elever med særlige behov med resultaterne i grupper med en elev med særlige behov og sammenholder disse med henblik på at finde ud af om, der er forskelle mellem grupperne. Fra 5. klasser bliver 3117 kooperative grupper uden elever med særlige behov og 614 kooperative grupper med én elev med særlige behov i hver gruppe ud-

valgt. Testresultater i naturfag og adfærd i gruppearbejde bliver målt for alle grupper og enkeltvis for alle elever.

Resultaterne viser, at elever med særlige behov kan indgå i denne form for gruppebaseret test, og at deres resultater svarer til det forventede, samt at deres præstationer ikke har en u hensigtsmæssig påvirkning på almenelever. Endvidere finder studiet, at der er forskelle i, hvor meget eleverne med særlige behov deltager i gruppen afhængigt af behovstype.

4.5.2 Sammenfatning vedrørende elevformidling (peer tutoring)

Det har en positiv effekt over for alle elever i klassen, at der benyttes elevformidling, når:

- pensum/opgaver tilpasses elevgrupperne
- lærerne er bevidste om, hvad formålet med undervisningen er – om det er social eller faglig udvikling
- lærerne konstant fører tilsyn med og støtter alle elever
- lærerne får instruktion/efteruddannelse i elevformidling
- der er adgang til materialer/ressourcepersoner, der sikrer, at interventionen implementeres korrekt
- læreren selv kan fortsætte med interventionen efter implementering
- eleverne inddeles i grupper ud fra deres faglige niveau
- der arbejdes med programmer for elevformidling, hvor der er dokumenteret evidens for positiv effekt

Det har en negativ/ingen effekt overfor alle elever i klassen, at der benyttes elevformidling, når:

- elevformidling foregår på bekostning af pensumrelateret undervisning og læring

4.5.3 Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder

12 studier undersøger effekten af at inkludere elever med udadreagerende og u hensigtsmæssig adfærd i almenklasser.

I fire af studierne undersøges det, hvilken effekt lærerens viden om strategier og metoder til at undervise elever med problematisk adfærd har i forhold til elevernes faglige og sociale udvikling.

Det ene af studierne er et systematisk review udarbejdet af *Chitiyo et al (2011)*. Fem primærstudier er behandlet. Reviewet undersøger, hvilken effekt interventionen Positive Behavioral Support (PBS) har på elever med adfærdsvanskeligheder og/eller indlæringsvanskeligheder faglige udvikling. PBS er en problemløsningsstilgang til at håndtere problemadfærd ved at tilpasse støttestrategier til de enkelte elevers behov gennem at reducere eller eliminere den u hensigtsmæssige adfærd. Interventioner, som er baseret på den

tilgang, vægter en ændring af miljøet, ændring af pensum og en fjernelse af belønninger, som uforsætligt fastholder problemadfærden. I modsætning til traditionelle adfærdsregulerende metoder, som anskuer eleven som problemet og søger at "reparere" på eleven, anskuer PBS systemer, miljøet og manglende kompetencer som en del af problemet og arbejder derfor på at ændre disse. Det understreges, at det skal være evidensbaserede tiltag, der har til formål at forbedre det faglige udbytte for eleverne med problemadfærd.

Resultaterne i reviewet viser, hvordan en positiv adfærdsstøtte, målrettet at give eleverne med særlige behov en mere hensigtsmæssig adfærd, resulterede i en faglig forbedring. En meta-analyse af eksisterende forskning indikerer en positiv korrelation på 0.40 mellem en forbedring af adfærd og faglig udvikling. Det betyder, at 16 % af variansen i faglige præstationer kan forklares som direkte følge af en forbedring i elevens adfærd.

I *Henricssons (2006)* ph.d. afhandling ses lignende resultater. Henricsson har fulgt 323 elever fra 1.- 6. kl., hvor det overordnede formål har været at se, hvordan børn med adfærdsvanskeligheder udvikler sig i skolen, samt at undersøge deres forhold til lærere og klassekammerater. Et af resultaterne fra studiet er, at lærere har et meget begrænset repertoire i forhold til at tackle elever med adfærdsvanskeligheder. Den hyppigste anvendte strategi er at diskutere med eleven og efterfølgende kontakte forældre, hvad der har en meget begrænset og kortvarig effekt. Det konkluderes, at det vil have en gavnlige effekt i forhold til eleverne, hvis lærerne havde kendskab til flere strategier, der har en direkte effekt i forhold til elevresultater. Analyserne viser, at dårlig accept fra lærere og klassekammerater er forbundet med tidlig udadreagerende adfærd og manglende sociale kompetencer. Der ses endvidere en sammenhæng mellem ensomhed og lav peer accept og tilpasningsvanskeligheder. Det konkluderes, at børn med adfærdsproblemer risikerer negative relationer samt udvikling af yderligere tilpasningsproblemer, og at de negative effekter er tiltagende med alderen. Kendskab til evidensbaserede strategier og tidlige indsatser er afgørende for at påvirke adfærdsvanskelige elevs udvikling positivt.

I *Miranda et al (2001)* studie er formålet at undersøge effekten af et program for elever med ADHD i en almindelig klasserumskontekst. Der deltager 50 elever med ADHD fordelt på en interventionsgruppe og en kontrolgruppe. Lærerne til eleverne i interventionsgruppen (29 elever) får særlig træning i modifikationsstrategier, kognitive adfærdsstrategier og ledelsesstrategier. Resultaterne fra undersøgelsen viser, at både lærere og forældre oplever forbedringer hos barnet hjemme og i skolen i forhold til øget opmærksomhed, mindre hyperaktivitet og impulsivitet. Endvidere ses en faglig udvikling og en reduktion af antisocial adfærd. De problemer, som typisk er forbundet med ADHD, bliver markant reducerede: Indlæringsvanskeligheder, manglende selvkontrol og mistrivsel i skolen. Lærerne føler endvidere, at de kan magte at inkludere disse elever, da de har fået en større viden om, hvordan konkrete strategier kan benyttes til at varetage elevernes faglige behov. Det konkluderes, at forbedringer er foranlediget af implementeringen af undervisningsmetoder, som gavner elever med ADHD samt den tætte kontakt mellem disse elever og de lærere, der fører tilsyn med interventionen.

I *Tymms et al (2006)* undersøges, hvilken virkning screening af elever for ADHD-lignende symptomer og efterfølgende fremsættelse af gode råd har i forhold til uopmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet hos eleverne. Interventioner bliver tilfældigt fordelt på 2.040 skoler og 24 skoleforvaltninger. Interventioner på skoleniveau foregår på én af tre måder: 1) udpegning af elever med ADHD-lignende adfærd, 2) formidling af evidensbaserede råd til lærere om, hvordan elever med denne type vanskeligheder bedst kan

undervises, eller 3) både 1) og 2). Interventionerne i skoleforvaltningerne giver evidensbaserede råd til nøglepersoner om, hvordan ADHD-elever bedst kan undervises. Forvaltningerne bliver delt i to grupper, hvor den ene halvdel får de gode råd og den anden halvdel de gode råd samt en konferencedag.

Resultaterne viser, at der ikke er nogen effekt af interventionerne givet på forvaltningsniveau. På skoleniveau har de evidensbaserede råd en svag positiv effekt to år senere på: 1) elever med ADHD symptomers attituder, 2) elever med ADHD symptomers opførelse, 3) lærernes livskvalitet. Det har ingen effekt blot at udpege elever med ADHD-lignende symptomer. En kombination af screening af elever for ADHD-lignende symptomer og evidensbaserede råd til, hvordan disse elever bedst kan undervises, har en positiv effekt på alle elevers læseudvikling, men en negativ virkning på den faglige udvikling hos eleverne med ADHD-lignende symptomer. Det konkluderes, at det at udpege elever med ADHD-lignende symptomer, har en negativ effekt på deres faglige udvikling. De forskningsbaserede råd til lærere har en svag positiv effekt, men er en billig intervention. Det kan dermed anbefales, at skoler får evidensbaserede råd til, hvordan lærere kan arbejde med uopmærksomme, hyperaktive og impulsive elever i de første skoleår.

To af studierne undersøger, hvilken effekt det har på elevernes udvikling, at eleverne lærer at anvende nogle specifikke strategier i undervisningen.

I *Harris et al (2005)* undersøges, om det at benytte opmærksomheds- og arbejdsindsatsregistrering har en effekt i forhold til at bevare koncentration og helt konkret øve staveord hos seks elever med ADHD, hvor eleverne er inkluderet i almenundervisningen. Det viser sig at have en positiv effekt på koncentrationen og arbejdsindsatsen, at eleverne benytter selvregistrering af opmærksomhed og selvregistrering af arbejdsindsats. I *Mitchem (2001)* ses der på selvforvaltnings interventioner (Self-Management), og det sker i forbindelse med en eksperimentel undersøgelse. Implementeringen og evalueringen af det klasserumsbaserede program (CWPASM), som er et peer-assisted selvforvaltningsværktøj, bliver testet på tværs af tre syvende klasser i en skole, hvor i alt ti elever med risiko for at udvikle adfærdsvanskeligheder indgår. Inden interventionen igangsættes, er alle eleverne og læreren på et kursus i, hvordan man implementerer interventionen. Studiet viser, at lærerne og eleverne er i stand til at implementere indsatsen med stor grad af nøjagtighed, og at programmet har en positiv effekt på klasserumsklimaet. U hensigtsmæssig adfærd og faglige præstationer er forbedret hos alle ti elever i undersøgelsen.

Tre af studierne undersøger, hvilken effekt det har på elevernes udvikling, at der arbejdes i team, hvori der indgår ressourcepersoner.

I *Andersons (2011)* longitudinelle studie undersøges det, hvorvidt 365 elever med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder og dårlig funktion i skolen, får en mere hensigtsmæssig adfærd, når de indgår i teams med familie, venner og professionelle (rådgivere, sundhedsplejerske, psykolog, socialrådgiver, lærer og speciallærer) og sammen udvikler en målsætning for eleven. Studiet bygger på hypotesen om, at en forbedring i forhold til, hvordan eleven fungerer på skolen, er associeret med forbedringer hos eleven. Resultaterne af studiet understøtter hypotesen om, at eleven fungerer markant bedre i skolen fra interventionen starter og op til 36 måneder efter interventionen er slut. Resultaterne viser endvidere, at der er en signifikant sammenhæng mellem en reduktion af elevens social emotionelle vanskeligheder og forbedringer i forhold til elevens almene funktion, også efter der er korrigeret for tid. Det konkluderes, at til trods for, at der ikke er megen tilgængelig viden om forholdet mellem trivsel på skolen og social emotionelle forbedringer, tyder resultaterne på, at der er en indbyrdes afhængighed, hvorfor det er væsentligt at arbejde målrettet med faglige og social-emotionelle udfordringer samtidigt. Et andet resultat fra undersøgelsen

er, at intervention har størst effekt på de yngste elever. Forskerne forklarer dette med, at de yngste elever og deres familier har haft færre negative oplevelser med skolen og derfor er mere positive overfor skolen, end de ældre elever.

I et studie af *Heath et al (2004)* undersøges effekten af en systemisk model, som anvendes i nogle skoler i Canada for at kunne inkludere elever med moderate til alvorlige emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder i almenundervisningen. 36 elever fordelt på to grundskoler deltager i studiet. Interventionen "The Family School Support Treatment Team" (FSSTT) arbejder på at igangsætte ændringer, således at elever, der udviser problematisk adfærd, kan inkluderes. Teamet består af lærere, adfærdsspecialister, psykolog, børneudviklingsspecialist, teamkoordinator og psykiater, som arbejder sammen for at sikre, at eleverne med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder støttes i klassen ved benyttelse af en konsultativ, systematisk rådgivende tilgang. For at evaluere effekten af team modellen overfor elever med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder, vurderes hver elev i to perioder over et år og sammenlignes med adfærdsvanskelige elever i specialtilbud, hvor man ikke anvender team modellen.

Resultaterne viser, at eleverne, som var fuldt inkluderede på skoler, der anvendte den systematiske teamtilgang, klarede sig fuldt ud lige så godt, som tilsvarende elever i specialtilbud. En positiv effekt på eleverne, der er inkluderede, er at eleverne selv oplever sig mindre deprimerede, er bedre til at udtrykke deres følelser og udviser en signifikant forbedring i deres adfærd. Lærerne til de inkluderede elever oplever dog, at eleverne udviser flere depressive symptomer. Årsagen til dette kan være, at lærerne har fået en større indsigt i elevernes vanskeligheder, hvorfor de er mere opmærksomme på symptomer. Forældrene til de inkluderede elever får også et markant mere positivt syn på deres børn. Fagligt udvikler de inkluderede elever sig på lige fod med eleverne i specialtilbud. En negativ effekt, der ses hos de inkluderede elever, er, at de i løbet af skoleåret gradvis udviser en mere uhensigtsmæssig adfærd i forhold til eleverne i specialtilbud.

I *Gibb et al (1999)* studie undersøges, hvilke konsekvenser et inkluderende klasserumsmiljø har for elever med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder i forhold til faglige præstationer, sociale færdigheder og accept blandt klassekammerater. Fokus for studiet er 14 elever, som alle er fuldt inkluderet på den lokale skole. De 14 elever undervises i klasser af et team bestående af faglæreren, en speciallærer og en AKT-lærer, som arbejder direkte med eleverne. AKT-læreren giver støtte til eleverne med særlige behov ved at følge dem til undervisningen, undervise dem eller give generel støtte i klassen, give hjælp til lektier, give hjælp til at tage notater og ved at støtte eleverne til at få en hensigtsmæssig adfærd i klassen. Resultaterne viser, at interventionen har en positiv effekt: Lærerne oplever, at eleverne med særlige behov kan inkluderes, speciallæreren og AKT-læreren vurderer, at eleverne udvikler sig bedre i almenklassen, og eleverne med særlige behov føler, at interventionen har hjulpet dem med at ændre adfærd, og det er endvidere sådan, at almeneleverne ikke føler, at undervisningen har ændret sig fra tidligere. Eleverne med særlige behov får et større selvværd, både fagligt og socialt.

Resultaterne viser, at speciallærerens og AKT-lærerens tilstedeværelse i klassen er afgørende for, at eleverne med særlige behov får udbytte af undervisningen. Almeneleverne oplever det også som en god støtte for dem selv. En forudsætning for den positive effekt af interventionen er, at pensum hele tiden tilpasses forudsætninger hos eleverne med særlige behov.

Resultaterne viser endvidere, at lærerne føler, de mangler efteruddannelse eller kurser i, hvordan eleverne med særlige behov kan undervises. Lærerne beskriver endvidere, at interventionen ikke vil virke, hvis AKT-

lærerne blev fjernet. Speciallærerne fremhæver, at det kræver tid til møder hver dag, så læreren, speciallæreren og AKT-læreren kan koordinere deres arbejde.

I to af studierne ses der på, hvilken effekt det har på elevernes udadreagerende adfærd, at deres faglige vanskeligheder identificeres.

I et studie af Burke et al(2003) undersøges effekten af "Functional Behavioral Assessment" (funktionel adfærdsmæssig vurdering) overfor en tredje-klasses elev med læsevanskeligheder og adfærdsproblemer. Ved funktionel-analyse forstås, at man identificerer relationer mellem elevens problemadfærd og arten af de faglige opgaver, der præsenteres under læseinstruktionen. To spørgsmål stilles i denne undersøgelse: (a) Er der en funktionel relation mellem krav i læseopgaverne (afkodning versus forståelse) og passende deltagelse i opgaverne? og (b) Er der en funktionel relation mellem undervisning i ordforråd inden læseforståelsesopgaver gives og passende opgaveengagement i læseforståelsesopgaver? Det er et case studie med før- og eftermålinger af effekter på eleven. Forfatterne analyserer elevens koncentration og adfærd under forskellige opgaveløsninger. Resultaterne viser, at elevens koncentration i opgaveløsningerne øges og problemadfærd minimeres, når eleven bliver støttet. Resultaterne understøtter brugen af en adfærdsmæssig vurdering til at planlægge og tilrettelægge undervisningen, således at eleverne, der udviser uhensigtsmæssig adfærd i undervisningen, får et bedre udbytte af undervisningen.

Lane et al (2008) undersøger også effekten af en faglig intervention, hvor der samtidig arbejdes med en model for positiv adfærdsstøtte i forhold til seks elever i anden klasse, som har risiko for at udvikle adfærds- og skriv vanskeligheder. Eleverne undervises i, hvordan man planlægger og skriver en kladde til en historie ved at benytte en speciel model (The Self-Regulated Strategy Development Model). Resultaterne viser, at alle seks elever har vedvarende forbedringer i forhold til at skrive en historie færdig, samt at historierne har en passende længde og kvalitet. Både lærerne og eleverne vurderer interventionen positivt.

I *McIntosh et al (2008)* undersøges sammenhængen mellem problematisk adfærd og læsefærdighed på tværs af almen skole og specialskole. 51 elever i fjerde til sjette klasse deltager i undersøgelsen, hvoraf 20 er fra specialskole og 31 fra almen skole. Alle elever har fået disciplinære advarsler på grund af dårlig opførsel, og ca. halvdelen har besluttet adfærdsproblemer. Studiet undersøger statistiske sammenhænge mellem klassetrin, skoletype og typen af problemadfærd på elevers læseresultater. Et treårigt longitudinelt dataset fra perioden 2001-2004 benyttes. Resultatet viser, at de elever, der pådrager sig elevopmærksomhed, læser mest flydende. Elever, der undgår faglige opgaver, læser mindst flydende. Det lave niveau fortsætter i løbet af skoleårene, hvor eleverne udover gradvist at komme bagud også bliver afvigende. Analyserne bekræfter, at forskellene i læsefærdighederne indikerer, at der er meningsfulde forskelle hos eleverne affødt af typen af deres problematiske adfærd. Studiet konkluderer, at elever med forskellige problematiske adfærd kan inkluderes i den almene klasse under den forudsætning, at de faglige udfordringer er tilpasset eleven. Det har en positiv effekt på elevernes adfærd og læring, når de faglige opgaver, eleverne udsættes for, er opgaver, eleverne kan håndtere.

4.5.4 Sammenfatning vedrørende interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder

Inklusionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd og social emotionelle vanskeligheder har en positiv effekt i forhold til at inkludere denne elevgruppe i almenundervisningen, når:

- der gives positiv adfærdsstøtte
- læreren har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder, der gavner elever med ADHD
- der er tæt kontakt mellem eleverne og lærerne
- der er kendskab til evidensbaserede råd
- eleverne lærer at benytte selvregistrerings interventioner
- interventioner implementeres af lærere og elever i fællesskab og når det har en positiv effekt på klasserumsklimaet
- der er præcise målsætninger for eleverne
- der er et struktureret teamsamarbejde mellem lærere og ressourcepersoner
- der interverneres på yngre elever
- AKT-lærere og speciallærere er til stede i klassen
- pensum/opgaver er tilpasset til den enkelte elev

Inklusionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder har en negativ/ingen effekt i forhold til at inkludere denne elevgruppe i almenundervisningen, når:

Interventioner ikke er evidensbaserede og ikke har til formål at fremme elevernes faglige udvikling

- lærere mangler kendskab til strategier og metoder, der har en direkte effekt i forhold til elev adfærd og faglig udvikling
indsatsen gives sent, så eleven er stigmatiseret fagligt og socialt
- eleverne udpeges som værende vanskelige
- lærerne ikke er instrueret/efteruddannet i den valgte intervention inden implementering
- eleven ikke får støtte både fagligt og socialt samtidigt
- eleven ikke får kontinuerlig støtte og handleplaner for undervisningen i løbet af hele skoleåret
- pensum/opgaver ikke er tilpasset eleven

4.6 Retning og styrke af de undersøgte effekter

Det tredje element i den narrative syntese består i en gennemgang af de faktorer, som på tværs af studierne kan forklare forskelle i retning og styrke af de undersøgte effekter, dvs. spørgsmål om syntesens interne og eksterne validitet. Her behandles endvidere spørgsmålet om årsager til, at et fænomen ikke har nogen effekt, og om der findes særlige forhold, som har indflydelse på og kan forklare, hvordan effekten i en given kontekst bliver styrket eller svækket. I programteorien (Figur 4-3, s. 62) er det formuleret, at påvirkningens retning går fra intervention i form af inklusionstiltag til effekt i forhold til elevers sociale og faglige udvikling. Samtidig er det understreget, at dette foregår i en kontekst. I det følgende skal henholdsvis påvirkningens retning og styrke og den kontekstuelle sammenhæng behandles.

4.6.1 Påvirkningens retning og styrke

Studierne undersøger effekten af inklusionstiltag rettet mod én eller flere af de to kategorier: skole og elever. Som tidligere nævnt, er begrebet inklusionstiltag valgt for at illustrere, at der er mange forskellige tilgange til inklusion. Flere af studierne har undersøgt effekten af de samme inklusionstiltag. Der vil i det følgende blive set på, hvad den analyserede forskning kan vise om effektive pædagogiske metoder i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning.

4.7 Undersøgelsens interne validitet

4.7.1 Den narrative synteses robusthed

I det fjerde trin i den narrative syntese vurderes robustheden af den etablerede syntese. Her vurderes tre forhold: 1) De primære studiers metodologiske kvalitet; 2) De metoder, som anvendes i den narrative syntese; 3) Den måde forskningskortlægning er gennemført på, dvs. kvaliteten i processen – fra søgning til screening og genbeskrivelse og kvalitetsbedømmelse af studierne. De tre forhold vil blive behandlet separat i det følgende.

4.7.2 De primære studiers metodologiske kvalitet

Den metodologiske kvalitet af studierne omtales i kortlægningens afsnit 3.2. Tabel 3.3 er en registrering af, hvilke designs der er anvendt i de kortlagte studier. I gennem forskningskortlægningen er studier med evidensvægten "lav" frasorteret. I syntesen indgår dermed kun studier med evidensvægten "høj" eller "medium". Den samlede evidensvægt, som er tillagt de enkelte studier, baserer sig på en overordnet vurdering af forskningens og konklusionernes troværdighed, relevansen af studiets formål, i hvilken grad det valgte undersøgelsesdesign er egnet, samt hvorvidt studiet belyser det spørgsmål, som ligger til grund for dette review. Det skal bemærkes, at studiets samlede evidensvægt kan være enten højere eller lavere end de enkelte aspekter i vurderingen.

I forbindelse med vurderingen af syntesens robusthed tillægges sædvanligvis de studier, som har evidensvægten "høj" en særlig funktion, nemlig denne at fungere som et tjek af syntesens samlede resultater. Det-

te handler om at sikre, at studierne med evidensvægten "høj" ikke leder til andre resultater end syntesen som helhed. I begge kategorier, hvori studierne er syntetiseret, er der studier med "høj" evidensvægt. Det er konstateret, at der *ikke* er forskel på disse studiers resultater isoleret set og syntesen set som helhed

Rieper & Hansen (2007, s.79) har opstillet en evidensstypologi vedrørende sammenhængen mellem forskningsspørgsmål og forskningsdesign. Heraf fremgår det, at for så vidt reviewspørgsmålet drejer sig om effektstudier, tildeles randomiserede kontrollerede eksperimenter den største evidensvægt, efterfulgt af kohorte studier og kvasi-eksperimentelle undersøgelser.

Hvilket forskningsdesign er anvendt	Antal undersøgelser
One group pre-post test	11
Experiment with non-random allocation to groups	8
Longitudinal study	8
Systematic review	6
Case study	5
Cross-sectional study	5
Cohort study	4
Ethnography	3
Random experiment with random allocation to groups	3
Case-control study	2
Secondary data analysis	2
View study	2
Document study	1

Tab16: Forskningsdesign anvendt

(N=43 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

I tabel 4.16 ses, at der blandt de 43 primærstudier er 3 randomiserede kontrollerede eksperimenter, 4 kohorte studier og 25 kvasi-eksperimentelle studier. Der er 18 studier vurderet til den overordnede evidensvægt "high": 6 systematiske reviews, 2 randomiserede kontrollerede eksperimenter, 2 ikke-randomiserede eksperimenter, 1 one group pre-post test, 3 longitudinelle studier, 1 kohort studie, 1 case-control studie, 1 views studie og 1 case studie. Flere af studierne benytter multiple forskningsdesign. Alle 43 studier har en tilstrækkelig evidensvægt og er inddraget i syntesen, da de alle er vurderet til en "høj" eller "medium" evidensvægt.

4.7.3 Metode ved syntesedannelse og evidensvægt

Syntesen er dannet ved at lede efter mønstre i og på tværs af studierne. Dette er konkretiseret ved at finde både facilitatorer og barrierer for effekten af de inklusionstiltag, der er fundet i primærstudierne. De anvendte metoder i syntesen er i overensstemmelse med best practice for udførelse af narrativ syntese, som det er beskrevet i Popay et al (2006).

4.7.4 Forskningskortlægningens gennemførelse

I indledningen til forskningskortlægningen (Kapitel 1) fremgår det, at screening og reviewing er foregået i et samarbejde med forskere, der arbejder med inklusion som forskningsfelt. Forskerne har i samarbejde med medarbejdere fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning foretaget vurdering og genbeskrivelse af de primærstudier, som syntesen bygger på. På denne måde er reviewet kvalitetssikret. Forskergruppen har under hele processen fungeret både som reviewgruppe og som sparringspartnere vedrørende teorier omkring inklusionsfeltet. Dette samarbejde har været meget givtigt og har ført til frugtbar udveksling af resultater for de enkelte studier set i sammenhæng med feltets forståelser.

4.8 Undersøgelsens eksterne validitet (kontekst)

I forskningskortlægningens afsnit 2.3 fremgår det, at afgrænsningen af det geografiske område, som primærstudierne er søgt inden for, er følgende: EU lande, øvrige Skandinavien (Norge), Schweiz, USA, Canada, New Zealand og Australien.

Afgrænsningen er valgt ud fra, at disse lande i deres opbygning af skolesystem og tilhørende specialundervisningshistorie har en struktur, der dels minder om danske forhold og derfor forventes i en rimelig grad at kunne generaliseres til danske forhold, dels har et behandlingssystem, som giver mulighed for at diagnosticere børn. Konteksten for studierne er med få undtagelser velbeskrevet.

Der skal også ses på studiernes generaliserbarhed. Dette er væsentligt, da vi generaliserer i syntesen. De inkluderede studiers resultater er meningsfyldte og kan relateres til den danske folkeskole. Generaliserbarhed *kan* være hensigten med forskningen, men behøver ikke at være det. Forskning, der ikke har til formål at være generaliserbar, er ikke mindre lødig end forskning, der stræber efter generaliserbarhed.

Generaliserbarhed giver anledning til at opstille en form for lovmæssighed, sådan som man finder i naturvidenskabens lovmæssigheder fx tyngdeloven. Hermed vil der også være mulighed for at komme med forudsigelser, hvilket er noget af det, der gør generaliserbarhed attraktivt.

Det er vanskeligt at opretholde kriteriet til generaliserbarhed i absolut forstand udenfor naturvidenskab. Derfor opererer man i human- og samfundsvidenskab med forskellige "grader" af eller typer af generaliserbarhed:

- a. Generaliserbarhed i universel forstand – jf. ovenstående.
- b. Generaliserbarhed som repræsentativitet – dvs. at resultaterne er repræsentative i relation til den population/gruppe, som undersøgelsen refererer til. 17 studier placerer sig her. Hertil kan føjes 8 studier, som ikke eksplicit adresserer generaliserbarhed som repræsentativitet, men faktisk har generaliserbarhed som repræsentativitet (se senere). 25 af de 43 studier placerer sig her.
- c. Generaliserbarhed som almengørelse – dvs. at forholdene er alment genkendelige og at det derfor må antages, at det, der findes i undersøgelsen, også vil gøre sig gældende alment og i lignende kontekster.
- d. Kontekst. Her vurderes der, hvorvidt kontekstens specifikke karakteristika ("kultur") har betydning for, hvorvidt resultaterne kan generaliseres på tværs af kontekster eller hævdes at være gældende

også inden for andre (specifikke) kontekster. Her vurderes det også, om forskeren har gjort sig overvejelser over kontekstens specifikke træk, og hvorvidt det kan lade sig gøre at generalisere på tværs af kontekster. 1 studie placerer sig her.

Der er i alt 18 studier, som er vurderet generaliserbare. Karakteristisk for disse studier er, at resultaterne kan anvendes i forhold til andre grupper med lignende karaktertræk. Et eksempel på dette er studier, der har set på interventionstiltag rettet mod børn med sociale og emotionelle vanskeligheder.

16 af studierne er ikke generaliserbare. Dette er der forskellige begrundelser for: Et for lille sample-size, manglende kontrolgruppe, manglende randomisering, begrænsede data, m.m. Det er derfor væsentligt at overveje, hvordan generaliserbarhed i denne form for forskning skal forstås. Det giver mening at skelne mellem forskellige niveauer af generaliserbarhed – jf. ovenstående.

Det vil altså sige, at selvom studierne resultater ikke er vurderet som generaliserbare af de forskere, der har udført studiet, er dette ikke det samme som, at resultaterne ikke er repræsentative i relation til den bestemte kontekst eller den bestemte population, som undersøgelsen omfatter. Det betyder heller ikke, at undersøgelsen ikke beskriver nogle forhold, der kan være almene.

Et eksempel på et studie, der er kategoriseret med høj evidensvægt, men hvis resultater på trods af dette kun i en vist grad er generaliserbare, er Hunt et al (2001). Studiet har til formål at undersøge effekten af elevplaner (Unified Plans of Supports) på tre elever med læringsvanskeligheder og tre elever med svære handicap. Alle seks elever er integreret i den almindelige undervisning. Et team bestående af elevens lærer, en inklusionslærer, en forælder og en undervisningsassistent mødes hver måned i 1,5 time og gennemgår og opdaterer den enkelte elevs elevplan ud fra fælles definerede faglige og sociale mål. Studiet udarbejder før-målinger på de seks elevers faglige og sociale standpunkt inden interventionen påbegyndes. Til dette benyttes et spørgeskema, systematiske observationer og interviews. Interventionen varer et halvt år, hvorefter efter-målinger foretages ud fra samme metoder. Resultaterne peger på, at brugen af månedlige møder om de individuelle elevplaner øger elevernes engagement i deres læring, giver fremgang i deres læseskrive-regnefærdigheder og i deres sociale interaktion med de andre elever i klassen. Hunt et al (ibid.) påpeger selv, at der kun i en vis grad er generaliserbarhed grundet det lille sample-size: Tre team og seks elever. Resultaterne giver dog indsigt i, hvordan arbejdet i team omkring elever med særlige behov kan tilrettelægges og kan have en positiv effekt på elevernes faglige og sociale udvikling.

Studiets resultater er vurderet ikke generaliserbare i videnskabelig forstand, men resultaterne er repræsentative i relation til den bestemte kontekst eller den bestemte population, som undersøgelsen omfatter: Samarbejde i tværfaglige team omkring elevplaner for elever med særlige behov, og disses indflydelse på elevernes faglige og sociale udvikling.

I 9 af de 43 studier har forskerne ikke taget stilling til generaliserbarhed. I 8 af de 9 studier adresserer forfatterne ikke generaliserbarhed, men der er tale om stærke kvantitative design, der er forbundet med generaliserbarhed. Det ene studie er et case-study, hvor der er pre-posttest, men generaliserbarheden af et sådant studie er mindre.

4.8.1 Samlet vurdering

De forhold der er opregnet, tillader ikke en talmæssig beregning af den narrative synteses robusthed. Der må derfor foretages et skøn. Som det fremgår, er syntesen baseret på stærke kvantitative designs. Endvide-

re er 18 af studierne vurderet med evidensvægten "high". På trods af, at de undersøgte inklusionstiltag er af en relativ heterogen karakter, har det været muligt at skabe et sammenhængende og nuanceret billede af inklusionstiltagenes effekter.

Dette systematiske review giver et omfattende indblik i den forskning, der foregår indenfor inklusion.

4.9 Opsummering

Formålet med dette systematiske review er at besvare et specifikt spørgsmål: *Hvad er effekten af, at man inkluderer børn med særlige behov i grundskolens almindelige undervisning, og hvilke pædagogiske metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?*

Målet er at afdække, hvilke effektfulde metoder skolen kan tage i brug for at inkludere børn med særlige behov i almenundervisningen, og hvilke effekter disse metoder kan forventes at have for de inkluderede elever og de øvrige elever i klassen. I dette afsnit gives en opsummering af de overordnede resultater, som er uddraget fra de 43 inkluderede studier. Opsummeringen tager udgangspunkt i de to kategorier i syntesen: *Inklusionstiltag rettet mod skolen og inklusionstiltag rettet mod elever.*

4.9.1 Inklusionstiltag rettet mod skolen

I studierne, der undersøger elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling i forhold til, om de går i et inkluderende undervisningstilbud eller i specialtilbud, er der to resultater, som især er tydelige. Ses der på eleverne med særlige behovs faglige motivation og selvpfattelse i forhold til skolearbejde, peger resultaterne i retning af, at desto ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konsekvent føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater.

I forhold til eleverne med særlige behovs faglige udvikling findes der modstridende resultater. Som markante eksempler kan nævnes: Et studie der viser, at eleverne med særlige behov har en lavere faglig udvikling i specialklasser end tilsvarende elever i almenklasser, hvor et andet studie viser, at der ikke er en signifikant forskel på elevernes faglige udvikling, om de er inkluderede på en almenskole eller går i specialtilbud. Et tredje studie viser, at eleverne med særlige behov, som går på specialskole undervurderer deres indlæringsvanskeligheder, hvilket kan medføre, at eleverne har mindre motivation til at arbejde med at få bugt med deres indlæringsvanskeligheder.

Disse resultater peger i retning af, at det ikke entydigt kan konkluderes, hvilket skoletilbud er mest effektivt i forhold til elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling. Det kommer an på elevernes alder og hvilke kompetencer der vægtes.

Resultater viser endvidere, at det ikke har en negativ effekt på almenelevers faglige og sociale udvikling, at elever med særlige behov er inkluderet i almenundervisningen.

Et andet væsentligt resultat er, at det er afgørende for elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling, at skolen har en overordnet målsætning for og positiv holdning til inklusion af elever med særlige behov i almenskolen. Lærere, der udviser en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov, har en negativ effekt på elever med særlige behovs faglige udvikling. Det kan endvidere medføre, at eleverne med særlige behov bliver stigmatiserede af deres almenklassekammerater.

Tydelige målsætninger og en klar struktur for inklusionstiltag overfor elever med særlige behov er derfor essentielle. Resultaterne viser, at det har en positiv effekt på elevernes aktivitetsniveau, faglige udvikling, selvtillid og selvsikkerhed i forhold til deres klassekammerater, at de har en målsætning for deres egen læring, således at de kan følge deres egen progression. Adgangen til ressourcepersoner (ledere, psykologer, konsulenter og forældre) er afgørende for om lærerne føler sig kompetente til at udvikle målsætninger for og varetage undervisningen af elever med særlige behov.

I forhold til tolærerordninger viser flere af studierne, at det har en positiv effekt overfor alle eleverne, at der er to lærere tilstede i klassen, hvis der er tale om en almenlærer og en speciallærer, da viden om/strategier til undervisningen af elever med særlige behov er væsentlig. Det fremhæves endvidere, at det er væsentligt, at lærerne er instruerede i/efteruddannede til at undervise kollaborativt. Resultaterne viser, at tolærerordninger, hvor der ikke er kendskab til en kollaborativ undervisningsmodel, har en negativ/ingen effekt overfor eleverne.

Samme mønster ses i resultaterne i studierne, der undersøger effekten af lærerassistenter. Lærerassistenter har en positiv effekt på alle elever, når de er uddannet til at levere en specifik intervention og deres rolle/funktion i undervisningen på forhånd er defineret og planlagt.

Det gælder både for tolærerordninger og lærerassistenter, at de uden en reel instruktion i/efteruddannelse til deres funktioner risikerer at have en stigmatiserende rolle overfor elever med særlige behov.

4.9.2 Inklusionstiltag rettet mod elever

Resultater fra flere af studierne viser, at elevformidling er en effektiv strategi til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og fremgangsmåden kan dermed have en positiv effekt overfor alle elever i klassen. Det fremhæves i flere studier, at det kræver, at lærerne har viden om, hvilke programmer for elevformidling, som har evidens for en positiv effekt, og at der er adgang til materialer/ressourcepersoner, som sikrer, at interventionen implementeres korrekt. Resultaterne viser endvidere, at det har en negativ/ingen effekt overfor alle elever i klassen, når elevformidling foregår på bekostning af pensumrelateret undervisning og læring.

I forhold til at inkludere elever med ADHD/ADHD lignende adfærd samt sociale og emotionelle vanskeligheder ses en positiv effekt, når lærerne har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag, som specifikt gavner elever med denne type vanskeligheder. Et effektivt interventionstiltag er at lære eleverne at benytte selvregistreringsinterventioner, hvor de bliver i stand til gradvist at korrigere egen adfærd. Interventionerne skal endvidere være målrettet elevernes faglige udvikling. Adgang til ressourcepersoner, fx AKT-lærere og speciallærere, både i og udenfor klassen, fremhæves også som afgørende i flere af studierne resultater.

Resultaterne i syntesen peger i retning af, at det er muligt at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og at det kan have en positiv effekt på alle elevs faglige og sociale udvikling. Ud fra resultaterne i studierne kan det overordnet opsummeres, at det kræver, at lærere har instruktion i/efteruddannelse i interventionstiltag overfor elever med særlige behov, adgang til ressourcepersoner, som kan yde supervision og støtte direkte i undervisningen, og kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag målrettet elevernes særlige behov.

4.10 Afrunding

Den viden, som dette systematiske review har skabt skal gøres tilgængelig for og opleves som vedkommende af forskellige målgrupper – fra pædagogiske praktikere til forskere og politikere. Succeskriteriet er ikke alene, at resultaterne kommunikerer, men er først og fremmest, at praktikere, forskere og politikere har mulighed for at omsætte dem til handling i form af ændret praksis eller ny forskning. Dansk Clearinghouse udarbejder på baggrund af denne narrative analyse en elektronisk bog: *Viden om inklusion*. Publikationen vil bestå af en beskrivelse af resultaterne i den narrative analyse og vil fungere som en målrettet kommunikation til skoleledere og lærere i grundskolen. Publikationen vil særligt beskrive de interventions-tiltag, der har vist sig at have en positiv effekt for elevernes faglige resultater og sociale udvikling.

5 Appendiks 1: Søgeprofiler

I Afsnit 2.3 er de enkelte databaser og ressourcer nøjere beskrevet. Herunder gengives alene de anvendte søgeprofiler.

Evidensbasen:

inclu*

ERIC:

DTYPE(041 OR 142 OR 143) AND SU.EXACT("Inclusion" OR "Mainstreaming" OR "Inclusive Schools") AND LV("elementary education" OR "elementary secondary education" OR "grade 1" OR "grade 2" OR "grade 3" OR "grade 4" OR "grade 5" OR "grade 6" OR "grade 7" OR "grade 8" OR "grade 9" OR "grade 10" OR "intermediate grades" OR "junior high schools" OR "middle schools" OR "primary education" OR "secondary education") AND (RCT* OR random* OR trial* OR experiment* OR cohort* OR control* OR effect* OR impact*)

Selected:

date range: 1990-2011

Psychinfo:

SU.EXACT.EXPLODE("Mainstreaming" OR "Mainstreaming (Educational)" OR "School Integration") AND SU.EXACT.EXPLODE("Elementary Education" OR "Elementary Schools" OR "High Schools" OR "Secondary Education" OR "Junior High Schools")

AND

PY 1990-2011

Sociological abstract:

("Social Integration" OR include* OR inclusi*) AND SU.EXACT("Elementary Education" OR "Primary Education" OR "Elementary Schools" OR "Junior High Schools" OR "High Schools" OR "Secondary Schools" OR "Secondary Education") AND (RCT* OR random* OR trial* OR experiment* OR cohort* OR control* OR effect* OR impact*)

AND

PY 1990-2011

Canadian Education Index:

(SU.EXACT("Mainstreaming") OR (inclusion OR inclusive)) AND (RCT* OR randomi* OR trial* OR experiment* OR cohort* OR control* OR effect* OR impact*) AND SU.EXACT("Middle schools" OR "Elementary education" OR "Elementary schools" OR "Secondary schools" OR "Secondary education")

AND PY 1990-2011

AEI:

"((Inclusive-Curriculum#.DE.) OR (Mainstreaming#.W..DE.)) AND (YEAR=2011 OR YEAR=2010 OR YEAR=2009 OR YEAR=2000 OR YEAR=1999 OR YEAR=1998 OR YEAR=1997 OR YEAR=1996 OR YEAR=1995 OR YEAR=1994 OR YEAR=1993 OR YEAR=1992 OR YEAR=1991 OR YEAR=2008 OR YEAR=1990 OR YEAR=2007 OR YEAR=2006 OR YEAR=2005 OR YEAR=2004 OR YEAR=2003 OR YEAR=2002 OR YEAR=2001) AND ((RCT\$ OR random\$ OR trial\$ OR experiment\$ OR cohort\$ OR control\$ OR effect\$ OR impact\$) .TI,AB.)) AND (Primary-Education#.DE. OR Primary-Education#.DE. OR Primary-School-Students.DE. OR Primary-School-Curriculum#.DE. OR Primary-School-Students#.DE. OR Primary-School-Teachers#.DE. OR Primary-Schools#.DE. OR Primary-Secondary-Education#.DE. OR Primary-Secondary-Schools#.DE. OR Primary-Secondary-Transition#.DE. OR Lower-Primary-Years#.DE. OR Lower-Primary-Years#.DE. OR Middle-Primary-Years#.DE. OR Upper-Primary-Years#.DE. OR Upper-Primary-Years#.DE.)" in all the available information

Fisbildung:

((Schlagwörter: INKLUSION oder "SCHULISCHE INTEGRATION") und (Schlagwörter: SCHULE)) und (Jahr: >=1990)

Libris:

SPRÅK:swe AND (inklusion OR inklud* OR integrerad undervisning OR mainstreaming) AND (skola* OR grundskola*)

AND 1990-2011

Bibliotek.dk:

((inklu? og skole? og sp=dan og (ma=(fag1 og bå) eller ma=xe og ma=te) og år>1989) eller (inklu? og folkeskole? og sp=dan og (ma=(fag1 og bå) eller ma=xe og ma=te) og år>1989) eller (inklu? og grundskole? og sp=eng og (ma=(fag1 og bå) eller ma=xe og ma=te) og år>1989) eller (inklu? og klasse? og sp=dan og (ma=(fag1 og bå) eller ma=xe og ma=te) og år>1989)) og (dk=37? og sp=dan og (ma=(fag1 og bå) eller ma=xe og ma=te) og år>1989)

Skolporten.com:

Below: Forskning & Utveckling

Below: Avhandlingar

Below: 2011-2010-2009-2008-2007-2006

handsearch of all titles mentioned

BIBSYSforskdoc (Norge):

((inklusion) OR (inklu?)) AND ((skol?) OR (grunnskol?))

Everything except lectures and popular communication of research uploaded

BEI:

"((Mainstreaming.W..DE.) OR ((inclusion OR inclusive) .TI,AB.)) AND ((RCT\$ OR random\$ OR trial\$ OR experiment\$ OR cohort\$ OR control\$ OR effect\$ OR impact\$) .TI,AB.) AND (INFANT-SCHOOL-EDUCATION.W..DE. OR PRIMARY-SECONDARY-EDUCATION.W..DE. OR PRIMARY-EDUCATION.W..DE. OR SECONDARY-EDUCATION.W..DE. OR MIDDLE-SCHOOL-EDUCATION.W..DE.) AND (YEAR=2011 OR YEAR=2010 OR YEAR=2009 OR YEAR=2000 OR YEAR=1999 OR YEAR=1998 OR YEAR=1997 OR YEAR=1996 OR YEAR=1995 OR YEAR=1994 OR YEAR=1993 OR YEAR=1992 OR YEAR=1991 OR YEAR=2008 OR YEAR=1990 OR YEAR=2007 OR YEAR=2006 OR YEAR=2005 OR YEAR=2004 OR YEAR=2003 OR YEAR=2002 OR YEAR=2001)" in all the available information

SSCI Web of Science:

Topic=(inclusion OR inclusive OR mainstream*) AND Topic=(RCT* OR random* OR trial* OR experiment* OR cohort* OR control* OR effect* OR impact*) AND Topic=("primary school*" OR "primary education" OR "secondary school*" OR "secondary education" OR "lower secondary" OR "high school*")

Databases=SSCI Timespan=1990-2011

Lemmatization=On

Education Research Complete:

(inclusion OR inclusive OR mainstream*) In Abstract or author supplied abstract

AND

(RCT* OR random* OR trial* OR experiment* OR cohort* OR control* OR effect* OR impact*) In Abstract or author supplied abstract

AND

("primary school*" OR "primary education" OR "secondary school*" OR "secondary education" OR "lower secondary" OR "high school*") In Abstract or author supplied abstract

AND

PY: 1990-2011

Bibsysforskodk2:

(emne = yrkesveiledning* eller emne = utdanningsveiledning* eller emne = skolerådgiving* eller emne = yrkesrettledning* eller emne = utdanningsrettledning* eller emne = karriererådgivning* eller emne = karriereveiledning* eller emne = voksenveiledning*) og årstall = 2000-2010

Nøgletidsskrifter:

De 11 Nøgletidsskrifter fra feltet hvorfor alle artikler 1990- ff er uploadet er:

British journal of special education 0952-3383, Journal of learning disabilities 0022-2194, Learning disabilities quarterly ISSN: 0741-9325, European Journal of special needs education ISSN: 0885-6257, International journal of inclusive education 1360-3116, International journal of special education 0827-3383, Remedial and special education 1538-4756, Journal of special education 0022-4669, Journal of research in special

educational needs 1471-3802, Teacher education and special education 0888-4064, Specialpædagogik 0107-0649.

6 Appendiks 2: Et eksempel på en genbeskrivelse

Item: Mitchem, Katherine J. (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. Remedial & Special Education. Vol. 22, Issue2.

6.1 SR12 - EPPI-Centre data extraction and coding tool for education studies V2.0

Section A: Administrative details

A.1 Name of the reviewer	<i>Details</i> Nils Breilid, Hanna Bjørnøy Sommersel
A.2 Date of the review	<i>Details</i> 16th of March, 2012
A.3 Please enter the details of each paper which reports on this item/study and which is used to complete this data extraction.	<i>Paper (1)</i> Journal Article in Remedial and Special Education <i>Unique Identifier:</i> 2733847 <i>Authors:</i> Katherine J. Mitchem and K. Richard Young <i>Title:</i> Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. Acceptability, Feasibility and Effectiveness.
A.4 Main paper. Please classify one of the above papers as the 'main' report of the study and enter its unique identifier here.	<i>Unique Identifier:</i> 2733847 Mitchem & Young
A.5 Please enter the details of each paper which reports on this study but is NOT being used to complete this data extraction.	

A.6 If the study has a broad focus and this data extraction focuses on just one component of the study, please specify this here.	<i>The study is divided in two parts - the first part is a literature review based on 7 studies. This part of the study is not in particular focus in the data extraction.</i>
A.7 Language (please specify)	<i>English language</i>

Section B: Study Aims and Rationale

B.1 What are the broad aims of the study?	<i>Explicitly stated (please specify) The purpose of the study is divided in two parts: 1. A review of the literature on acceptability and feasibility studies of behavior improvement programs to highlight the salient issues that influence teachers' use of classroom interventions. 2. A classwide peer-assisted self-management (CWPASM) program was developed, implemented and evaluated.</i>
B.2 What is the purpose of the study?	<i>B: Exploration of relationships</i>
B.3 If the study addresses a 'what works' question, does it focus on outcomes or process?	<i>Not applicable (not a study focusing on 'what works')</i>
B.4 Was the study informed by, or linked to, an existing body of empirical and/or theoretical research?	<i>Explicitly stated (please specify) Yes, the authors refer to other empirical research investigating acceptability and feasibility of behavior management intervention. 7 studies are reviewed in the literature review.</i>
B.5 Do authors explicitly report how the study was funded?	<i>Not stated (please specify)</i>
B.6 When was the study carried out?	<i>Implicit (please specify) Before 2001.</i>
B.7 What are the study research questions and/or hypotheses?	<i>Implicit (please specify) The authors state on p. 76: This article is divided into two sections. In Part 1 we review the literature on acceptability and feasibility studies of behavior improvement programs to highlight the salient issues that influence teachers' use of classroom interventions. Based on this review we developed a</i>

	<p><i>list of criteria to analyze seven studies in which self-management procedures were trained and implemented on a classwide basis. This research review helped shape the experimental procedures in Part 2, in which a classwide peer-assisted self-management (CWPASM) program was developed, implemented, and evaluated.</i></p>
--	--

Section C: Study Policy or Practice Focus

<p>C.1 What is the curriculum area, if any?</p>	<p><i>Literacy - first languages</i></p> <p><i>Music</i></p> <p><i>Coding is based on: Authors' description</i></p>
<p>C.2 In which country or countries was the study carried out?</p>	<p><i>USA</i></p>

Section D: Actual sample

<p>D.1 Who or what is/ are the sample in the study?</p>	<p><i>Special needs learners</i></p> <p><i>At-risk students</i></p>
<p>D.2 What was the total number of participants in the study (the selected sample)?</p>	<p><i>Explicitly stated (please specify)</i></p> <p><i>10 target at-risk students.</i></p>
<p>D.3 What is the proportion of those selected for the study who actually participated in the study?</p>	<p><i>Explicitly stated (please specify)</i></p> <p><i>All 10 students.</i></p>
<p>D.4 What ages are covered by the actual sample?</p>	<p><i>11-16</i></p> <p><i>7th grade students.</i></p>
<p>D.5 What is the sex of participants?</p>	<p><i>Not stated/unclear (please specify)</i></p>
<p>D.6 What is the socio-economic status of the individuals within the actual sample?</p>	<p><i>Not applicable (e.g. study of policies, documents etc)</i></p>
<p>D.7 What is the ethnicity of the individuals</p>	<p><i>Not applicable (e.g. study of policies, documents etc)</i></p>

within the actual sample?	
D.8 Please specify any other important information about the study participants, which cannot be given in the sections above.	No further details

Section E: Programme or Intervention description

E.1 If a programme or intervention is being studied, does it have a formal name?	<p>Yes (please specify)</p> <p>Yes, the intervention developed was called CWPASM - Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention.</p>
E.2 Theory of change	<p>Details</p> <p><u>The following characteristics describe the intervention:</u></p> <p>Definition/rationale: Students learned the definition and rationale for self-management. Students helped to generate examples of how learning to self-manage could benefit them.</p> <p>ABC's of self-management: Students learned the relationship between antecedents (triggers), their behavior and the consequence of that behavior. Students generated examples of appropriate and inappropriate responses to triggers and identified consequences for these responses.</p> <p>Rules and expectations: The teacher reviewed the classroom rules and two social skills (how to follow instructions, how to get the teacher's attention) that had been taught at the beginning of the school year. Students learned to identify an instruction as an antecedent, to demonstrate the appropriate behaviors for this antecedent, and to provide examples of consequences for these behaviors.</p> <p>Ratings: Students learned what constituted Honors, Satisfactory, Needs Improvement and Unsatisfactory ratings in terms of classroom expectations.</p> <p>Partners and teams assigned: Teacher paired students after first asking them for the names of three students</p>

	<p>they could work with. One partner then drew a pack of point cards from a box. The color of card, either blue or white, determined the team to which the partnership belonged for the week.</p> <p>Self-monitoring and evaluation: Students learned to monitor their behavior and their peer partner's and at a cue reflected on their behavior and compared it to the ratings.</p> <p>Self-recording: Students rated their behavior and that of their partner and marked the card.</p> <p>Determining points: Peer partners checked the point cards to determine whether they had matched. Perfect matches earned bonus points. Partners totaled points earned and reported the partnership's total at the end of class.</p> <p>Reporting points: One student from each partnership reported the color of his or her team and number of points earned. The team that earned the highest percentage of points was recognized as the winning team. Both teams were praised for effort.</p>
<p>E.3 Aim(s) of the intervention</p>	<p>Not explicitly stated (Write in, as worded by the reviewer)</p> <p>The authors write the following about the intervention on p. 80: "This program combined the total class involvement of teams of peer partners and point earning/reporting procedures from Greenwood, Delquadri, and Carta's (1997) ClassWide Peer Tutoring and the selfevaluation procedures from Young and colleagues' (1991) self-management program. CWPASM was designed to help students learn to follow classroom rules, use appropriate social skills, and work productively within a teacher-managed, peer-assisted reinforcement system, gradually shifting responsibility from the teacher and peer-partner to the student. It consisted of instruction in self-management, social skills, and CWPASM procedures (i.e., self-monitoring activities, a reinforcement system to increase the frequency with which the behaviors were performed).</p>

E.4 Year intervention started	<i>Not stated</i>
E.5 Duration of the intervention	<i>1 week (and 1 day) to 1 month (please specify) 2 to 5 weeks 1 month (and 1 day) to 3 months (please specify) 2 to 5 weeks</i>
E.6 Person providing the intervention (tick as many as necessary)	<i>Teacher/lecturer/preschool teacher The language arts teacher, who had a master's degree in education and 19 years of teaching experience, taught each class social skills and the CWPASM procedures and implemented the program without additional resources.</i>
E.7 Was special training given to people providing the intervention?	<i>Not stated</i>

Section F: Results and conclusions

F.1 How are the results of the study presented?	<i>Tables and text</i>
F.2 What are the results of the study as reported by the authors?	<p><i>Details</i></p> <p><i><u>The results of the study:</u></i></p> <p><i>Treatment Implementation Measures:</i> <i>The percentage of correct and complete treatment implementation was calculated by dividing the number of items marked "yes" by the total number of items and multiplying by 100.</i></p> <p><i>Overall, the percentage of steps of the checklist completed averaged 6.7% during baseline conditions and 96.7% (range 86.7%-100%) during treatment conditions. The one item consistently present during baseline and treatment conditions was "classroom rules are posted".</i></p> <p><i>Acceptability:</i> <i>The teacher responded to a 24-item questionnaire assessing her perceptions of the acceptability of the intervention goals (4 items) and procedures (11 items), and her satisfaction with the outcomes (9 items).</i></p>

The teacher questionnaire was similar to the students' questionnaire, and it was scored in the same way.

The results show positive ratings in all categories addressed, with slightly lower ratings given by the music teacher. The fairly minor differences in the music teacher's satisfaction with the procedures suggest that the procedures are fairly robust and easy to implement.

Effectiveness:

To provide a comparison group, data were also collected in another class taught by the other seventh-grade language arts teacher and selected for its equivalence to the target classes in terms of gender, ethnic composition, and percentage of students described as being at risk. Mean group on-task time was calculated for each condition by dividing the percentage of time the group was simultaneously on task for each observation by the number of observations in that condition.

During baseline conditions mean group on-task behavior in all three target classes remained at near zero levels and was fairly low in the comparison group (mean = 7%). After introducing CWPASM procedures, mean on-task behavior improved significantly in comparison to the no-treatment class, in which rates remained low throughout the 21 weeks of data collection. Abrupt removal of the prompt cards in the target classes was associated with fairly rapid decreases in group on-task behavior, hence the wide variability during the first no-prompts phase. However, mean group on-task behavior improved quickly to above initial treatment levels when CWPASM procedures were reintroduced and then systematically faded. In contrast, mean on-task behavior in the comparison group remained at relatively low levels throughout the course of the study and ranged from 6% to 13%. Since random assignment to treatment was not possible, statistical significance testing was not conducted; however, the use of single-subject research design does allow us to be confident that there was a functional relationship between the treatment and the effects. Although the researchers did not calculate effect

	<p>sizes (for the same reason), it is clear from the difference between means that the effects were practically significant. Improvements in on-task and academic-related behavior were also seen for 10 target students who were identified as having or as being at risk for disabilities (Mitchem et al., in press).</p> <p>Sustained Use: The teacher who participated in this study reported (and was observed) using CWPASM in the subsequent school year with only minor modifications. These modifications included laminating the point cards so that they could be reused each week and extending self-monitoring activities to include checking accuracy and completeness of assignments when students were successfully self-managing classroom behavior. The music teacher also used CWPASM with her class after informal training from the participating teacher. This teacher also chose to continue to use CWPASM with her classes in the subsequent school year.</p>
<p>F.3 What do the author(s) conclude about the findings of the study?</p>	<p><i>Details</i> <u>The researchers conclude the following:</u> "Future research should replicate this study with other teachers, in different settings, with other populations, and with less consultant support. More empirical examination of essential features of best practices is needed to streamline procedures and make them as efficient as possible.</p> <p>Although the results thus far are promising in terms of feasibility, acceptability, and effectiveness, this research was conducted with only one teacher. It is possible that certain characteristics of this particular teacher made her more amenable to collaboration and innovative procedures than other teachers might be. She was described by her principal of 5 years as a strong disciplinarian with a good sense of humor who had had more than her fair share of challenging students over the previous few years. The teacher herself noted that during the past couple years she had spent more time disciplining than teaching and was considering changing jobs. As a volunteer for the study, her willingness to</p>

	<p><i>improve her classroom management practices may not be representative of teachers as a whole. In addressing implementation of strategies, selection of teacher is a factor that warrants further investigation.</i></p> <p><i>This research addressed the research-to-practice gap from the perspective of making a particular intervention more acceptable and practical for general educators; it did not address the broader issue of how to encourage teachers to adopt empirically proven interventions. We looked at the following three issues as being relevant to teachers' decisions to select an intervention and continue using it: (a) involvement of the teacher in developing the procedures both to address needs she identified and to ensure a fit with her classroom routines; (b) documentation of the time, resources, and skills required to implement the intervention; and (c) satisfaction with the procedures both in terms of a teacher and student questionnaire and sustained use of the procedures after completion of the project.</i></p> <p><i>Perhaps, as a field, we too should produce a template similar to the Cochrane Effective Practices Index (Health Services Research Unit, 1999) and use this to appraise the effects of our interventions to improve professional practice.</i></p>
<p>F.4 Which answer(s) does the study offer to the review question?</p>	<p><i>Present findings indicate that (a) after training, the teacher and students were able to implement the procedures with a high degree of accuracy; (b) the teacher and students generally enjoyed CWPASM and found it acceptable and effective in improving behavior and classroom climate; (c) the teacher continued to use CWPASM procedures in subsequent school years; and (d) the teacher provided informal training to one additional teacher, who also expressed satisfaction with procedures and outcomes. In addition, data are reported on the time and resources required to train and implement CWPASM and the CWPASM effects on wholegroup and targeted students' on-task behavior compared to those in a nontreatment classroom.</i></p>

Section G: Study Method

G.1 Study Timing	<i>Cross-sectional</i>
G.2 When were the intervention measured?	<i>Before and after</i>
G.3 What is the method used in the study?	<i>One group pre-post test</i>

Section H: Methods - Groups

H.1 If Comparisons are being made between two or more groups, please specify the basis of any divisions made for making these comparisons	<i>Not applicable (not more than one group) Not more than one group, however, to provide a comparison group, data on effectiveness were also collected in another class taught by the other seventh-grade language arts teacher and selected for its equivalence to the target classes in terms of gender, ethnic composition and percentage of students described at being at risk.</i>
H.2 How do the groups differ?	<i>Not applicable (not in more than one group)</i>
H.3 How do the groups differ unintended?	<i>Not applicable (not in more than one group)</i>
H.4 Number of groups	<i>Not applicable (not more than one group)</i>
H.5 If prospective allocation into more than one group, what was the unit of allocation?	<i>Not applicable (not more than one group)</i>
H.6 If prospective allocation into more than one group, which method was used to generate the allocation sequence?	<i>Not applicable (not more than one group)</i>
H.7 If prospective allocation into more than one group, was the allocation sequence concealed?	<i>Not applicable (not more than one group)</i>
H.8 Study design summary	<i>Not applicable (not more than one group)</i>

Section I: Methods - Sampling strategy

<p>I.1 What is the sampling frame (if any) from which the participants are chosen?</p>	<p><i>Not applicable (please specify)</i> <i>Sampling strategy is not accounted for.</i></p>
<p>I.2 Which method does the study use to select people, or groups of people (from the sampling frame)?</p>	<p><i>Not stated</i></p>
<p>I.3 Planned sample size</p>	<p><i>Not stated/unclear (please specify)</i></p>
<p>I.4 How representative was the achieved sample (as recruited at the start of the study) in relation to the aims of the sampling frame?</p>	<p><i>Not applicable (no sampling frame)</i></p>
<p>I.5 If the study involves studying samples prospectively over time, what proportion of the sample dropped out over the course of the study?</p>	<p><i>Not applicable (not following samples prospectively over time)</i></p>
<p>I.6 For studies that involve following samples prospectively over time, do the authors provide any information on whether, and/or how, those who dropped out of the study differ from those who remained in the study?</p>	<p><i>Not applicable (not following samples prospectively over time)</i></p>
<p>I.7 If the study involves following samples prospectively over time, do authors provide baseline values of key variables, such as those being used as outcomes, and relevant socio-demographic variables?</p>	<p><i>Not applicable (not following samples prospectively over time)</i></p>
<p>I.8 Are the authors trying to produce findings that are representative of a given population?</p>	<p><i>Not stated/unclear (please specify)</i> <i>This is unclear as the authors not explicitly addresses representativity related to the sample. However, they point out that the teacher involved might not be representative for teachers in general. She is assessed as having a strong personality, great impact and is able to create diciplin in the classroom.</i></p>

Section J: Methods - Recruitment and consent

J.1 Was consent sought?	<i>Not stated/unclear (please specify)</i>
--------------------------------	--

Section K: Methods - Data Collection

K.1 Which variables or concepts, if any, does the study aim to measure or examine?	<i>Explicitly stated (please specify) Acceptability Likeability Effectiveness Classroom Climate Acceptability of goals, procedures and outcomes in language arts and music.</i>
K.2 Which methods were used to collect the data?	<i>Observation Independent observers collected data each school day, 40 minutes per day, during the three language arts classes, on each target student and on the group as a whole. Duration recording was used to collect group on-task data. Self-completion questionnaire Classwide Peer-assisted self-management program training checklist (ABCs of Behavior and Self-management + behavioral self-management) Procedural Checklist for Peer-assisted learning game/classwide peer-assisted self-management program Coding is based on: Author's description Please edit</i>
K.3 Details of data collection instruments or tools.	<i>Explicitly stated (please specify) Independent observers collected data. The self-completion surveys were the following: Classwide Peer-assisted self-management program training checklist (ABCs of Behavior and Self-management + behavioral self-management) Procedural Checklist for Peer-assisted learning game/classwide peer-assisted self-management program</i>
K.4 Who collected the data?	<i>Teaching or other staff</i>

	<p><i>Other (please specify)</i> <i>Independent observers</i></p> <p><i>Coding is based on: Author's description</i></p>
<p>K.5 Do the authors' describe any ways they addressed the repeatability or reliability of their data collection tools/methods?</p>	<p><i>Details</i> <i>Independent observers collected data each school day, 40 min per day, during the three language art classes, on each target student and on the group as a whole. During training sessions, when the teacher trained the students in CWPASM procedures, the first author recorded the presence or absence of each step in a 56-item training checklist to ensure that the training was accurate and complete. Training verification data in each class was 98 % of specific items completed correctly.</i></p>
<p>K.6 Do the authors describe any ways they have addressed the validity or trustworthiness of their data collection tools/methods?</p>	<p><i>Details</i> <i>Independent observers collected data each school day, 40 min per day, during the three language art classes, on each target student and on the group as a whole. During training sessions, when the teacher trained the students in CWPASM procedures, the first author recorded the presence or absence of each step in a 56-item training checklist to ensure that the training was accurate and complete. Training verification data in each class was 98 % of specific items completed correctly.</i></p>
<p>K.7 Was there a concealment of which group that subjects were assigned to (i.e. the intervention or control) or other key factors from those carrying out measurement of outcome - if relevant?</p>	<p><i>Not applicable</i></p>

Section L: Methods - Data Analysis

<p>L.1 What rationale do the authors give for the methods of analysis for the study?</p>	<p><i>Explicitly stated (please specify)</i> <i>Outcomes were assessed along three primary dimensions: (a) feasibility of the procedures in terms of the amount and accuracy of treatment implementation on the part of teacher and students; (b) consumer satisfaction with goals, procedures, and outcomes in terms of</i></p>
---	---

	<i>acceptability and perceived effectiveness; and (c) outcomes in terms of overall improvement in student performance compared to a notreatment group, modification and sustained use of the procedures by the teacher from the original study, and adoption of the procedures by other teachers.</i>
L.2 Which methods were used to analyse the data?	<i>Explicitly stated (please specify) Descriptive statistics.</i>
L.3 Which statistical methods, if any, were used in the analysis?	<i>Details Descriptive statistics.</i>
L.4 Do the authors describe strategies used in the analysis to control for bias from confounding variables?	<i>Yes (please specify) Baseline values are compared to treatment condition data.</i>
L.5 For studies that use prospective allocation, please specify the basis on which data analysis was carried out.	<i>Not applicable (not a study with prospective allocation)</i>
L.6 Do the authors describe any ways they have addressed the repeatability or reliability of data analysis?	<i>Details The data analysis rationale is based on the produced literacy review and outcomes are assessed along thress primary dimensions: (a) feasibility of the procedures in terms of the amount and accuracy of treatment implementation on the part of teacher and students; (b) consumer satisfaction with goals, procedures, and outcomes in terms of acceptability and perceived effectiveness; and (c) outcomes in terms of overall improvement in student performance compared to a notreatment group, modification and sustained use of the procedures by the teacher from the original study, and adoption of the procedures by other teachers.</i>
L.7 Do the authors describe any ways that they have addressed the validity or trustworthiness of data analysis?	<i>Details The data analysis rationale is based on the produced literacy review and outcomes are assessed along thress primary dimensions: (a) feasibility of the procedures in terms of the amount and accuracy of treatment implementation on the part of teacher and students; (b) consumer satisfaction with goals, procedures, and out-</i>

	<i>comes in terms of acceptability and perceived effectiveness; and (c) outcomes in terms of overall improvement in student performance compared to a notreatment group, modification and sustained use of the procedures by the teacher from the original study, and adoption of the procedures by other teachers.</i>
L.8 If the study uses qualitative methods, how well has diversity of perspective and content been explored?	<i>Details Not relevant in this study.</i>
L.9 If the study uses qualitative methods, how well has the detail, depth and complexity (i.e. the richness) of the data been conveyed?	<i>Details Not relevant in this study.</i>
L.10 If the study uses qualitative methods, has analysis been conducted such that context is preserved?	<i>Details Not relevant in this study.</i>

Section M: Quality of study – Reporting

M.1 Is the context of the study adequately described?	<p><i>Yes (please specify)</i></p> <p><i>Yes, the context is adequately described - why the study was conducted and carried out the way it was is accounted for.</i></p> <p><i>The article is divided into two sections. In part 1, the authors review literature on acceptability and feasibility studies on behavior improvement programs to highlight issues that influence teachers' use of classroom interventions. Based on part 1, the authors developed a list of criterias to analyze seven studies in which self-management procedures were trained and implemented on a class-wide basis. On a basis of this literature review the authors shaped the experimental procedures in the study part 2, in which a classwide, peer-assisted self-management program was developed, implemented and evaluated. The study is published in march 2001. There is no information concerning granting of this study.</i></p>
--	--

<p>M.2 Are the aims of the study clearly reported?</p>	<p><i>Yes (please specify)</i></p> <p><i>Yes, the aim of the study is adequately described and the purpose of the study is divided in two parts:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. A review of the literature on acceptability and feasibility studies of behavior improvement programs to highlight the salient issues that influence teachers' use of classroom interventions.</i> <i>2. A classwide peer-assisted self-management (CWPASM) program was developed, implemented and evaluated.</i> <p><i>Educational and psychological research, including applied behavior analysis, has provided us with an extensive repertoire of effective behavior change strategies. In the authors' analysis of why teachers fail to choose and continue to use empirically supported interventions, the authors should critically examine not only the acceptability and feasibility of the intervention, but also their efforts to facilitate teachers' adoption of the intervention (p. 84)</i></p>
<p>M.3 Is there an adequate description of the sample used in the study and how the sample was identified and recruited?</p>	<p><i>Yes (please specify)</i></p> <p><i>Yes, even though there is not given much information about the at-risk students included.</i></p> <p><i>The chosen articles that is reviewed and contains factors of acceptability and feasibility are presented in separate tables in the article (part 1).</i></p> <p><i>Based on the literature review, and in collaboration with a classroom teacher, the authors developed an intervention program. The program combined the total class involvement of teams of peer partners. The program was used across three classes of seventh-grade language arts students and across 10 target at-risk students.</i></p>
<p>M.4 Is there an adequate description of the methods used in the study to collect data?</p>	<p><i>Yes (please specify)</i></p> <p><i>Yes, detailed and sound descriptions of the data collection methods used are given.</i></p> <p><i>The chosen articles that is reviewed and contains factors of acceptability and feasibility are presented in two</i></p>

separate tabs in the article (part 1).

The program was evaluated using a multiple-baseline design. The language arts teacher taught each class social skills and the procedures concerning this specific program. This was implemented in the classes without additional resources. The classes used the self-management procedures for 2 to 5 weeks, until the second trimester. In the third trimester the composition of the classes changed. To obtain a new base-line the authors removed the program cards. After a brief one-day review they reinstated the program procedures, systematically fading the program-factors over the course of the 10-week third trimester by reducing the number of times students evaluated their performance (part 2).

Treatment Implementation Measures.

During training sessions, the first author (Mitchem) recorded the presence or absence of each step on a 56-item training checklist to ensure that the training was accurate and complete.

During classroom observations of baseline and treatment conditions, independent observers completed a threepart 30-item procedural checklist at least once in each condition in each class to assess the presence of specific program materials (5 items), the correct sequence and occurrence of teacher behaviors (16 items), and the correct student behavior (9 items). The checklist was a modified version of the 36-item checklist developed by Carta, Dinwiddie, Kohler, Delquadri and Greenwood (1984) to assess treatment fidelity of the implementation of peer tutoring program.

Acceptability

To obtain a measure of the acceptability/feasibility of the procedures, students filled out a 15-item questionnaire about how they liked the procedure (program), their perceptions of the impact of the procedure on their behavior and that of their classmates and teacher. The questionnaire was designed to assess the programs acceptability, likeability, perceived effectiveness at causing behavior change and perceived impact on classroom

	<p><i>climate. The items were rated "not at all", "OK" and "very much".</i></p> <p><i>The teacher responded to a 24-item questionnaire assessing her perceptions of the acceptability of the intervention goals (4 items) and procedures (11 items) and her satisfaction with the outcomes (9 items). The teacher questionnaire was similar to the students' questionnaire and scored the same way.</i></p> <p><i>Effectiveness</i> <i>Independent observers collected data on the percentage of time the entire class was simultaneously on task across conditions and classes. To provide a comparison group, data was also collected in another class taught by the other seventh-grade language teacher and selected for its equivalence to target classes in terms of gender, ethnic composition and percentage of students described as being at risk.</i></p>
<p>M.5 Is there an adequate description of the methods of data analysis?</p>	<p><i>No (please specify)</i></p> <p><i>The rationale given for data analysis is based on the literature review produces and also three primary dimensions reported in the study.</i></p> <p><i>Treatment Implementation Measures.</i></p> <p><i>The percentage of correct and complete treatment implementation was calculated by dividing the number of items marked "yes" by the number of items and multiplying by 100. A specific table shows the treatment verification data for baseline and treatment conditions for each sections (materials, teacher behavior and student behavior) based on a total of 24 observations.</i></p> <p><i>Acceptability</i> <i>There are no specific descriptions of how these data are analyzed in the article. The findings, however, are presented in a separate table.</i></p> <p><i>Effectiveness</i> <i>Mean group on-task time was calculated for each condition by dividing the percentage of time the group was simultaneously on task for each observations by the number of observations in that conditions. A specific</i></p>

	<i>table presents means, standard deviations and difference between means of group on-task behavior for base-line, initial treatment and fading conditions in each class and in the comparison no-treatment class.</i>
M.6 Is the study reported with sufficient transparency?	<i>Yes (please specify) Yes, the study is reported with sufficient transparency.</i>
M.7 Do the authors explicitly state where the full, original data are stored?	<i>No (please specify) No this is not stated in the study. However, contact information is given on the first author.</i>
M.8 Do the authors avoid selective reporting bias? (E.g. do they report on all variables they aimed to study, as specified in their aims/research questions?)	<i>Yes (please specify) Yes, the study is capable of reporting on all variables aimed to study, even though the research questions are rather vague.</i>

Section N: Quality of the study - Weight of evidence

N.1 Are ethical concerns/problems raised by the author about the way the study was done?	<i>No (please specify) No ethical concerns are raised by the authors.</i>
N.2 Do reviewers assess that there are any ethical concerns/problems about the way the study was conducted?	<i>Yes, a little (please specify) It is unclear whether the participation in this study is voluntary.</i>
N.3 Is there sufficient justification for why the study was done the way it was?	<i>Yes (please specify) Yes, the rationale behind the study is sound and the methods used to collect data seem valid. The study is conducted and carried out in a rational and reasonable way.</i>
N.4 Was the choice of research design appropriate for addressing the research question(s) posed?	<i>yes, completely (please specify)</i>
N.5 Have sufficient attempts been made to establish the repeatability or reliability of data collection methods or tools?	<i>Yes, good (please specify) Independent observers collected data each school day, 40 min per day, during the three language art classes, on each target student and on the group as a whole.</i>

	<p><i>During training sessions, when the teacher trained the students in CWPASM procedures, the first author recorded the presence or absence of each step in a 56-item training checklist to ensure that the training was accurate and complete. Training verification data in each class was 98 % of specific items completed correctly.</i></p>
<p>N.6 Have sufficient attempts been made to establish the validity or trustworthiness of data collection tools and methods?</p>	<p><i>Yes, good (please specify)</i> <i>Independent observers collected data each school day, 40 min per day, during the three language art classes, on each target student and on the group as a whole. During training sessions, when the teacher trained the students in CWPASM procedures, the first author recorded the presence or absence of each step in a 56-item training checklist to ensure that the training was accurate and complete. Training verification data in each class was 98 % of specific items completed correctly.</i></p>
<p>N.7 Have sufficient attempts been made to establish the repeatability or reliability of data analysis?</p>	<p><i>Yes (please specify)</i> <i>The data analysis rationale is based on the produced literacy review and outcomes are assessed along three primary dimensions: (a) feasibility of the procedures in terms of the amount and accuracy of treatment implementation on the part of teacher and students; (b) consumer satisfaction with goals, procedures, and outcomes in terms of acceptability and perceived effectiveness; and (c) outcomes in terms of overall improvement in student performance compared to a no-treatment group, modification and sustained use of the procedures by the teacher from the original study, and adoption of the procedures by other teachers.</i></p>
<p>N.8 Have sufficient attempts been made to establish the validity or trustworthiness of data analysis?</p>	<p><i>Yes, some attempt (please specify)</i> <i>The data analysis rationale is based on the produced literacy review and outcomes are assessed along three primary dimensions: (a) feasibility of the procedures in terms of the amount and accuracy of treatment implementation on the part of teacher and students; (b) consumer satisfaction with goals, procedures, and outcomes in terms of acceptability and perceived effectiveness; and (c) outcomes in terms of overall improvement in student performance compared to a no-treatment group, modification and sustained use of the procedures</i></p>

	<i>by the teacher from the original study, and adoption of the procedures by other teachers.</i>
N.9 To what extent are the research design and methods employed able to rule out any other sources of error/bias which would lead to alternative explanations for the findings of the study?	<i>A lot (please specify)</i>
N.10 Does the author address the generalisability of the study?	<i>Yes and the author concludes that this study is not generalisable The authors conclude that teacher involved in this study might be more amenable to collaboration and innovative procedures than other teachers might be.</i>
N.11 In light of the above, do the reviewers differ from the authors over the findings or conclusions of the study?	<i>Not applicable (no difference in conclusions)</i>
N.12 Have sufficient attempts been made to justify the conclusions drawn from the findings, so that the conclusions are trustworthy?	<i>Medium trustworthiness The authors account for the study's limitations and conclude that the teacher participating in this study might not be representative for other teachers.</i>
N.13 Weight of evidence A: Taking account of all quality assessment issues, can the study findings be trusted in answering the study question(s)?	<i>Medium trustworthiness The study is assessed as being trustworthy in relation to the findings produced. The research focus is kept throughout the study and the conclusions based on the results are trustworthy. The researchers point out limitations and cautions that should be taken into consideration when analysing the study findings.</i>
N.14 Weight of evidence B: Appropriateness of research design and analysis for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review.	<i>Medium The aim of the study is to investigate peer-assisted self-management classroom strategies aimed at at-risk students. The experimental procedures used in the study are based on the findings of a small literature review on acceptability and feasibility studies of behavior improvement programs to highlight the salient issues that influence teachers' use of classroom interventions.</i>

<p>N.15 Weight of evidence C: Relevance of particular focus of the study (including conceptual focus, context, sample and measures) for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review.</p>	<p><i>Medium</i></p> <p><i>The conceptual focus is relevant and also the context. The sample is small however, and the teacher included is deeply involved in the conduct of the study. It is assessed that she is not representative for teachers in general.</i></p>
<p>N.16 Weight of evidence D: Overall weight of evidence</p>	<p><i>Medium</i></p> <p><i>This study is given a medium weight of evidence due to:</i></p> <p><i>Relevant focus</i></p> <p><i>Experimental design built upon literature review - relevant methods used</i></p> <p><i>The study is conducted and carried out in a sound and sensible way</i></p> <p><i>Drawbacks:</i></p> <p><i>Teacher reports effects on the students</i></p> <p><i>Small sample size</i></p> <p><i>Findings not generalisable</i></p>

6.2 Review specific extra questions

Item: Mitchem, Katherine J. (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use
SR12 - Keywording tool

Section A: Characterization of included pupils

A.1 How can the challenges involved in the inclusion researched be described?	<i>Maintaining or creating an adequate learning environment in the classroom</i>
A.2 Are pupils with a diagnosis involved?	<i>No</i>
A.3 Give a detailed description of the special needs pupils	<i>Please specify 10 target at-risk students participated in the study.</i>
A.4 Give the number of included pupils	<i>Not stated/unclear 10 at-risk students participated in the study across three classes of seventh-grade language arts students.</i>

Section B: School context

B.1 What kind of ordinary school is hosting the inclusive measures?	<i>Lower secondary school 7th grade.</i>
--	--

Section C: Inclusive measures

C.1 Are the inclusive measures directed at individuals or groups?	<i>All pupils in the class Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention.</i>
C.2 Are the inclusive measures preventive or reactive?	<i>Preventive measures</i>
C.3 Where do the inclusive measures take place?	<i>In the classroom (please specify)</i>
C.4 Can the inclusive measure be characterized as an "educational concept"?	<i>Yes (please specify) The program combined the total class involvement of teams of peer partners and point earning/reporting</i>

	<i>procedures from Greenwood, Delquadri, and Carta's (1997) ClassWide Peer Tutoring and the selfevaluation procedures from Young and colleagues' (1991) self-management program. CWPASM (Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention) was designed to help students learn to follow classroom rules, use appropriate social skills, and work productively within a teacher-managed, peer-assisted reinforcement system, gradually shifting responsibility from the teacher and peer-partner to the student. It consisted of instruction in self-management, social skills, and CWPASM procedures (i.e., self-monitoring activities, a reinforcement system to increase the frequency with which the behaviors were performed).</i>
C.5 What is the curriculum scope of the inclusive measure?	<i>Inclusion in one or two school subjects In this particular study the inclusive measure took place in language and music classes.</i>
C.6 Does the inclusive measure develop over time?	<i>Not applicable/ no information offered</i>

Section D: Effects

D.1 Which kinds of effects are researched?	<i>Scholastic achievement Social competence - social attitudes</i>
D.2 On whom are the effects researched?	<i>Pupils with special needs At-risk students.</i>

Section E: Publication year

E.1 Which year was the primary source to the study published first time?	<i>2000-ff 2001</i>
---	-------------------------

Section F: Abstract in Danish

F.1 Give a brief abstract in Danish

Details (please specify)

2733847

Formålet med dette studie er todelt, dels består studiet af et litteratur review, der undersøger accept og gennemførlighed i studier, der omhandler implementering af adfædsorienterede interventioner, og dels består studiet af en eksperimentel undersøgelse, hvor et klasserumsbaseret program er udviklet og implementeret i en klassekontekst. Programmet er et peer-assisted selvledelsesværktøj der bliver testet på tværs af syvende klasser i en skole hvor 10 at-risk elever indgår. Studiet viser, at læreren og eleverne var i stand til at implementere indsatsen med stor grad af nøjagtighed, og at programmet har en positiv effekt på klasserumsklimaet. On-task adfærd og akademiske præstationer var forbedret hos alle de 10 at-risk elever, der deltog i projektet.

7 Appendiks 3: Referencer til kapitel 4

Følgende er en referenceliste over referencer, der er vurderet til en middel eller høj evidensvægtning. Sekundære referencer er markeret med stjerne.

Adams, Catherine; Lloyd, Julian (2007) The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226-233.

Alborz, Alison; Pearson, Diana; Farrell, Peter; Howes, Andrew (2009) The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. University of London. Institute of Education. Social Science Research Unit. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre.

Anderson, Jeffrey A. (2011) Patterns of School Functioning Over Time Among Students Served in a System of Care. *Remedial & Special Education*, 32(6), 482-495.

*Anderson, Jeffrey A.; Wright, Eric R.; Smith, Joshua S.; Kooreman, Harold E. (2007) Educational Profiles of Students at Enrollment in a System of Care. *Remedial & Special Education*, 28(1), 9-20.

Bakker, Joep T. A.; Denessen, Eddie; Bosman, Anna M. T.; Krijger, Eva-Maria; Bouts, Lex (2007) Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.

Banerji, Madhabi; Dailey, Ronald A. (1995) A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.

Blatchford, Peter, Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., Webster, R. and Koutsoubou M., with Rubie-Davies C. Deployment and Impact of Support Staff in Schools Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008) Research Report. Institute of Education, University of London.

* Blatchford, Peter, Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., and Webster, R. (2009) Deployment and Impact of Support Staff in Schools : Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008). Institute of Education, University of London.

* Blatchford, Peter (2009) Deployment and Impact of Support Staff in Schools The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2). Institute of Education, University of London.

Boudah, Daniel J.; Schumacher, Jean B.; Deshler, Donald D. (1997) Winner of CLD's 1995 Outstanding Researcher Award: Collaborative Instruction: Is It an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293-316.

Burke, Mack D.; Hagan-Burke, Shanna; Sugai, George (2003) The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors: Preliminary Results from a Single-Case Experiment. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 15-25.

- Chitiyo, Morgan; Makweche-Chitiyo, Plaxedes; Park, Meungguk; Ametepee, Lawrence K.; Chitiyo, Jonathan (2011) Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177.
- Cushing, Lisa Sharon; Kennedy, Craig H; Shukla, Smita; Davis, Jo; Meyer, Kim A (1997) Disentangling the Effects of Curricular Revision and Social Grouping within Cooperative Learning Arrangements. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 231-240.
- Daniel, Larry G; King, Debra A (1997) Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A. & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175-188.
- Frederickson, Norah; Jones, Alice P.; Lang, Jane (2010) Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 63–73.
- Fuchs, Douglas (1997) Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gibb, Sharon A.; Allred, Keith; Ingram, Cregg F.; Young, James R.; Egan, Winston M. (1999) Lessons Learned from the Inclusion of Students with Emotional and Behavioral Disorders in One Junior High School. *Behavioral Disorders*, 24(2), 122-136.
- Harris, Karen R.; Friedlander, Barbara Danoff; Saddler, Bruce; Frizzelle, Remedios; Graham, Steve (2005) Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Heath, Nancy Lee; Petrakos, Harriet; Finn, Cindy A.; Karagiannakis, Anastasia; McLean–Heywood, Diane; Rousseau, Cecile (2004) Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Hunt, Pam; Doering, Kathy; Hirose-Hatae, Anne; Maier, Julie; Goetz, Lori (2001) Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 240-256.
- Hunt, Pam; Soto, Gloria; Maier, Julie; Doering, Kathy (2003) Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Kalambouka A, Farrell P, Dyson A, Kaplan I (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- *Kalambouka, Afroditi; Farrell, Peter; Dyson, Alan; Kaplan, Ian (2007) The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.

Karsten, Sjoerd; Peetsma, Thea; Roeleveld, Jaap; Vergeer, Margaretha (2001) The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193–205.

Kovaleski, Joseph F. (1999) High Versus Low Implementation of Instructional Support Teams A Case for Maintaining Program Fidelity. *Remedial & Special Education*, 20(3), 170-183.

* Kovaleski, Joseph F.; Glew, Michael C. (2006) Bringing Instructional Support Teams to Scale: Implications of the Pennsylvania Experience. *Remedial & Special Education*, 27(1), 16-25.

Lane, Kathleen Lynne; Harris, Karen R.; Graham, Steve; Weisenbach, Jessica L.; Brindle, Mary; Morphy, Paul (2008) The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *Journal of Special Education*, 41(4), 234–253.

Lisbeth Henricsson (2006) *Krigare och oroad: Om barn med beteendeproblem och deras utveckling, skydds- och riskfaktorer. En studie över de första sex skolåren*. Institutionen för psykologi, Uppsala Universitet.

Luciano, Severina; Savage, Robert S (2007) Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.

Mastropieri, Margo A.; Scruggs, Thomas E.; Norland, Jennifer J.; Berkeley, Sheri; McDuffie, Kimberly; Tornquist, Elizabeth Halloran; Connors, Nicole (2006) Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. *Journal of Special Education*, 40(3), 130–137.

McDuffie, Kimberly A; Mastropieri, Margo A; Scruggs, Thomas E (2009) Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510.

McIntosh, Kent; Horner, Robert H.; Chard, David J.; Dickey, Celeste R.; Braun, Drew H. (2008) Reading Skills and Function of Problem Behavior in Typical School Settings. *Journal of Special Education*, 42(3), 131-147.

Miranda, Ana; Presentación, Maria Jesús; Soriano, Manuel (2002) Effectiveness of a School-Based Multi-component Program for the Treatment of Children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 546-562.

Mitchem, Katherine J. (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. *Remedial & Special Education*, 22(2), 75-88.

Murawski, Wendy Weichel; Swanson, H. Lee (2001) A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial & Special Education*, 22(2), 258-267.

Nind M, Wearmouth J with Collins J, Hall K, Rix J, Sheehy K (2004) A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

*Nind, Melanie; Wearmouth, Janice (2006) Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124.

- Petriwskyj, A. (2009) Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.
- *Pomplun, Mark (1996) Cooperative groups: Alternative assessment for students with disabilities? *Journal of Special Education*, 30(1), 49-58.
- Pomplun, Mark (1997) When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64(1), 49 – 58.
- *Reichrath, Enid; de Witte, Luc P.; Winkens, Ieke (2010) Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 563–580.
- Rix J, Hall K, Nind M, Sheehy K, Wearmouth J (2006) A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ruijs, Nienke M; Van der Veen, Ineke; Peetsma, Thea T D (2010a) Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*, 52(4), 351 – 390.
- Ruijs, Nienke; Peetsma, Thea; van der Veen, Ineke (2010b) The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review*, 62(1), 1–37.
- Sheehy, K.; Rix, J.; Collins, J.; Hall, K.; Nind, M. and Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- Stevens, Robert J; Slavin, Robert E. (1995) Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *Elementary School Journal*, 95(3), 241–262.
- Szumski, G.; Firkowska-Mankiewicz, A. (2010) Is Polish Special Education Effective? Academic and Socio-emotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools. *New Educational Review*, 20(1), 248–260.
- Tapasak, Renee C.; Walther-Thomas, Christine S. (1999) Evaluation of a First-Year Inclusion Program Student Perceptions and Classroom Performance. *Remedial & Special Education*, 20(4), 216-225.
- Tymms, Peter; Merrell, Christine (2006) The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 321-337.
- Xin, Joy F (1996) The effects of computer-assisted cooperative learning in Mathematics in integrated classrooms for students with and without disabilities. Final report. Information Technology in Childhood Education.
- * Xin, Joy F (1999) Computer-Assisted Cooperative Learning in Integrated Classrooms for Students with and without Disabilities. *Information Technology in Childhood Education*, 1, 61-78.

Zafiropoulou, Maria; Karmba-Schina, Chryssoula (2005) Applying Cognitive-Behavioral Interventions in Greek Mainstream School Settings: The Case of Learning Difficulties. *Learning Disabilities*, 3(2), 29-48.

8 Appendiks 4: Abstracts af alle undersøgelser omtalt i kapitel 4

Adams, C. & Lloyd, J. (2007) The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226-233.

ITT 2732041

Formålet med dette studie er at undersøge implementeringen og effekten af et intensivt tale- og sprogterapeutisk program for børn med sprogsvækkigheder. Interventionen fokuserer på aspekter ved pragmatiske sprogsvækkigheder såsom konversation, narrativer og slutninger. Seks børn i alderen fem til ni med sprogsvækkigheder deltager i undersøgelsen, der er bygget op som et single-case-serial-studie. Eleverne får 20 sessioner med tale- og sprogterapi. Studiet viser blandede resultater, men en progression i konversation ses hos alle seks børn samt delvist signifikante forbedringer i sprogtestpræstationer. Ifølge forfatterens konklusion, indikerer studiet, at intensiv tale- og sprogterapi giver positivt udbytte for elever med pragmatiske sprogsvækkigheder i forhold til deres sproglige og kommunikative færdigheder.

Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. & Howes, A. (2009) The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. University of London. Institute of Education. Social Science Research Unit. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre.

ITT 2739907

Formålet med dette systematiske review er at undersøge effekten af støttepersoner og undervisningsassistenter i den almindelige folkeskole, hvor effekt ses både på elevniveau og på skoleniveau. 48 studier, der er afrapporteret i 52 publikationer, er inkluderet og 35 studier afrapporteret i 39 publikationer indgår i et in-depth review.

Resultaterne fra de inkluderede studier viser både positive og negative effekter af undervisningsassistenter. Ordentligt tilrettelagt, kan undervisningsassistenterne have en positiv effekt på enkeltindivider eller små grupper af elever. De kan støtte og fremme elevernes engagement i læring og sociale aktiviteter, herunder støtte den sociale og følelsesmæssige tilpasning, mens de ikke har stor succes med at varetage terapeutiske opgaver rettet mod børn med emotionelle og adfærdsmæssige problemer. Derudover viser reviewet, at brug af undervisningsassistenter gør det muligt for lærerne at engagere eleverne i mere kreative og praktiske aktiviteter og at de får mulighed for at bruge mere tid på at arbejde med små grupper eller enkelte elever. Undervisningsassistenten kan ligeledes fungere som et mellemlid mellem lærere og forældre, dog pointerer studiet, at det er vigtigt, at man opretholder den relevante kontakt med læreren.

Anderson, J. A. (2011) Patterns of School Functioning Over Time Among Students Served in a System of Care. *Remedial & Special Education*, 32(6), 482-495.

ITT 2733425

Dette longitudinale studie har til formål at undersøge, hvorvidt elever, der deltager i 'the Dawn Project', ændrer deres livsbane. Studiet tager udgangspunkt i en hypotese om, at elevers forbedringer i skolen er forbundet med kliniske forbedringer, og at demografiske karakteristika ikke er forbundet med forandringer i skolesituationen. Elever, der indgår i projektet, får opbygget et omsorgssystem, hvor eleverne indgår i teams med familie, venner og professionelle og i fællesskab udarbejder en handlingsplan og målsætninger for den enkelte elev og dennes familie. Disse teams bruger formelle processer til bl.a. at identificere et barns styrker og behov, til at sætte kort -og langsigtede mål, samt til at skabe en omfattende, multisystemisk plan til at opnå de fastsatte mål. De mødes en gang om måneden eller oftere for at sikre der sker fremskridt med eleven og løbende justere handlingsplanen. Studiet er baseret på et udvalg af 365 elever. Elevernes omsorgspersoner optræder som informanter i studiet. Studiets resultater understøtter hypotesen. Navnlig viser det sig, at eleven fungerer markant bedre i skolen i tiden fra, han/hun indgår i systemet og op til 36 måneder efter. Desuden viser studiet, at hvordan eleverne fungerer i skolen er signifikant associeret med kliniske forbedringer, også efter at man har korrigeret for tid. Studiet konkluderer, at et afhængigt forhold mellem skolen og kliniske funktion eksisterer og understreger derfor betydningen af en fælles indsats.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A., M. T., Krijger, E.-M. & Bouts, L. (2007) Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.

ITT 2728934

Dette studie undersøger forholdet mellem elevernes faglige præstation, diagnose og sociometriske status (mål for vurdering af elevens popularitet og status i klassen) samt elevernes selvopfattelse på hollandske grundskoler. Studiet skelner mellem fuldtidsundervisning på specialskole og fuld inklusion i den almene undervisning. Studiet undersøger navnlig forskellene mellem lavt præsterende elever, elever med specifikke indlæringsvanskeligheder (SI) og elever med generelle indlæringsvanskeligheder (GI) i såvel den almene undervisning som i specialundervisning. 11 folkeskoler og 7 specialskoler deltog i undersøgelsen med i alt 1300 elever, heraf 861 fra almen og 439 fra specialskole.

Resultaterne viser, at 50 % af eleverne i den almene og i specialundervisning bliver vurderet som gennemsnitlige af øvrige elever uanset reelt præstationsniveau, diagnose eller køn. De bliver ikke betragtet som særligt populære, ignorerede eller kontroversielle. Antallet af elever, der bedømmes som 'kontroversielle' er lidt højere i specialundervisningen end i den almene undervisning.

En separat analyse viser, at piger i den almene undervisning, der præsterer over gennemsnittet, betragtes som populære, hvorimod lavt præsterende og piger med GI oftere bliver afvist og har en dårligere selvopfattelse end elever med SI. 19.4 % af piger med SI bliver opfattet som populære af klassekammeraterne mod 2.6 % af piger med GI. Ydermere spiller elevens alder en væsentlig rolle. Hos ældre studerende er den

sociometriske status påvirket af præstationsniveau og diagnose. Den sociometriske status blandt yngre elever synes upåvirket af disse variabler. Studiet finder ikke klare argumenter for eller imod inklusion i den almene undervisning, men anbefaler, at der forskes mere i problemstillingen da der ikke kan peges på en-tydige sammenhænge mellem inklusion og status.

Banerji, M., & Dailey, R. A. (1995) A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.

ITT 2726840

Studiet er en formativ evaluering af effekterne af et program, hvor elever med specifikke indlæringsvanskeligheder er undervist i fuldtidsinkluderende klasser på en enkelt skole.

Studiet består af en kvantitativ del, hvor der er foretaget målinger af elevernes læse- og skrivefærdigheder i starten og slutningen af femte klassetrin med henblik på at måle om elever med særlige behov og elever uden særlige behov har et lige stort udbytte af undervisningen. Hertil er en kvalitativ del, som falder udenfor dette review. For de 13 elever med specifikke indlæringsvanskeligheder og de 17 elever uden indlæringsvanskeligheder i skolens femte klassetrin er der foretaget to målinger af læse- og skrivefærdigheder hhv. tre måneder inde i skoleåret og ved skoleårets afslutning. Hertil er spurgt om elevernes holdninger og oplevelser af at gå i klassen. Studiet finder, at elever med og uden specifikke indlæringsvanskeligheder trods forskelle i udgangspunkt i gennemsnit forbedrer læse- og skrivefærdigheder med, hvad der svarer til et års skolegang. Socialt angiver eleverne ensartede oplevelser bortset fra, at eleverne med indlæringsvanskeligheder angiver at have sværere ved at lave lektier selv, opføre sig ordentligt i klassen og føler sig mere anderledes. Studiet pointerer, at resultaterne er opnået med baggrund i støtte omkring klassen i form af speciallærer og andre tilknyttede fagpersoner.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., Webster, R., Koutsoubou M., & Rubie-Davies, C. (2009) *Deployment and Impact of Support Staff in Schools Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. Research Report DCSF-RR154. Institute of Education, University of London.

ITT 2728711

Formålet med studiet er at undersøge brugen af undervisningsassistenter i England og Wales. Rapporten falder i to dele. Del et har til formål at give en præcis, systematisk og repræsentativ beskrivelse af undervisningsassistenteres uddannelsesbaggrund, jobtilfredshed, stressniveau, arbejdsindhold samt betydningen af deres tilstedeværelse på læreres undervisning i klassen. Del to undersøger effekten af undervisningsassistenter på elevers (med og uden særlige behov) læring og motivation for læring. Rapporten benytter et longitudinelt design, hvor forskellige elevårgange følges, samt casestudy, spørgeskema, interviews og systematiske observationer. I analysen kontrolleres på følgende variable: Køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund, alder, engelsk som andetsprog og standpunktskarakter i engelsk. Resultaterne viser, at lærere anser undervisningsassistenter som en ressource i klassen, der frigiver tid til klasseundervisning. Læreren opnår øget arbejdstilfredshed og mindre stress, idet assistenten overtager arbejdsopgaver og koncentrerer sig om

de specifikke elever, som ellers kræver lærerens opmærksomhed. Endvidere viser resultaterne, at der ikke kan påvises nogen signifikant effekt på brugen af undervisningsassistenter på elevernes læring og motivation for læring. Studiet finder, at jo mere direkte støtte eleverne får, jo mindre progression er der i deres læring.

Boudah, D. J., Schumacher, J. B. & Deshler, D. D. (1997) Winner of CLD's 1995 Outstanding Researcher Award: Collaborative Instruction: Is It an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293-316.

ITT 2728969

Formålet med studiet er at udvikle og evaluere effekterne af en model for kollaborativ læring for lærere og speciallærere. Studiet er udført som et multipelt baseline studie i fire klasser, hvor der i hver klasse har været tilknyttet en lærer og en speciallærer. Post intervention er udviklingen af elevernes strategiske færdigheder sammenlignet med en kontrolgruppe. Der er foretaget baseline testning og observation i fire klasser på klassetrinnene seks til ti. Lærere og speciallærere har herefter modtaget instruktion (to gange fire timer) i kollaborativ læring med henblik på at sikre en integreret undervisning for eleverne med særlige behov i det almindelige klasserum. 16 elever med milde dysfunktioner og 16 lavt præsterende elever deltager i interventionerne. Efterfølgende bliver resultaterne fra de 32 elever sammenlignet med 32 elever fra kontrolklasser. Studiet finder, at lærerne til en vis grad kunne ændre deres undervisning med deraf følgende ændret samarbejde med speciallærerne. Dette har en svag effekt på elevernes udbytte sammenlignet med kontrolgruppen. Studiet finder endvidere, at der er store forskelle i både baseline og post intervention på resultaterne for henholdsvis elever med milde dysfunktioner og lavt præsterende elever, hvor de lavt præsterende elever har klart bedre udbytte af undervisningsformen.

Burke, M. D., Hagan-Burke, S. & Sugai, G. (2003) The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors: Preliminary Results from a Single-Case Experiment. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 15-25.

ITT 2728994

Formålet med studiet er at undersøge anvendelsen af Funktionel Adfærdsmæssig Vurdering (Functional Behavioral Assessment) med henblik på at udvikle en skræddersyet intervention i læseundervisningen for en tredjeklasses elev med indlæringsvanskeligheder og adfærdsproblemer. En funktionel analyse afslører en relation mellem elevens problemadfærd og arten af de faglige opgaver, der præsenteres under læseinstruktionen. To spørgsmål stilles i denne undersøgelse: (A) Er der en funktionel relation mellem krav i læseopgaverne (dvs. afkodning versus forståelse) og passende deltagelse i opgaverne? Og (B) Er der en funktionel relation mellem før-undervisning af ordforrådsbegreber og passende engagement i læseforståelsesopgaver? Studiet er et case studie med før og eftermålinger af effekter på eleven. Forfatterne analyserer elevens koncentration og adfærd under forskellige opgaveløsninger. Resultaterne viser, at elevens koncentration i opgaveløsningerne øges og hans problemadfærd minimeres, når eleven bliver støttet. Resultaterne giver foreløbige beviser til at understøtte brugen af funktionel-adfærdsvurdering i forbindelse med under-

visningsplanlægning designet til at forbedre den problematiske adfærd hos eleven i relation til læsefaglige opgaver.

Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ameteppee, L. K. & Chitiyo, J. (2011) Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177.

ITT 2730992

Dette studie har til formål at undersøge effekterne af interventionen Positiv Adfærdsstøtte (Positive Behavioral Support) på udsatte elevers læring. Der er tale om elever, der har både adfærdsvanskeligheder og indlæringsvanskeligheder eller en af delene. Undersøgelsen er udformet som en meta-analyse baseret på eksisterende forskning. På baggrund af en systematisk litteratursøgning finder studiet fem undersøgelser, der opfylder reviewets inklusionskriterier. Udvalget på tværs af de fem undersøgelser består af 25 elever, heraf syv piger og 18 drenge i aldersgruppen 5 til 14 år. Fem af eleverne er diagnosticeret med ADHD, fire med udviklingsforstyrrelser, tre med autisme, ni med følelses- og adfærdsmæssige forstyrrelser, og fire er identificeret som udsatte elever uden specifik beskrivelse. Resultaterne tyder på en positiv korrelation mellem interventionen Positiv Adfærdsstøtte og forbedring af problemadfærd og akademisk præstation. Det betyder, at 16 % af variansen i akademiske præstationer kan forklares ved hjælp af adfærdsmæssige forbedringer.

Cushing, L. S., Kennedy, C. H., Shukla, S., Davis, J. & Meyer, K. A. (1997) Disentangling the Effects of Curricular Revision and Social Grouping within Cooperative Learning Arrangements. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14(4), 231-240.

ITT 2736920

Formålet med studiet er at undersøge to komponenter i Kooperativ Læring (Cooperative learning); effekten af sociale grupper og revideret curricula. To forskellige interventionsformer med vægtning af henholdsvis sociale grupper og revideret curricula undersøges med henblik på at kortlægge effekter på elevers læsefærdigheder og sociale interaktion. I studiet deltager 22 almindelige elever og to elever med specielle behov, der er inkluderet i klassen. Eleverne er 13-15 år og går i 7.-8. klasse på Hawaii. Seks gennemsnitligt præsterende elever vælges ud af de 22 elever til supplerende analyser. Resultaterne viser, at eleverne deltager aktivt uafhængigt af interventionsform. Der iagttages endvidere ingen systematiske forskelle mellem de to interventionsformer med hensyn til elevers sociale interaktion. Data indikerer, at én af de to elever med specielle behov både modtager og får en anelse mere social kontakt fra elever.

Daniel, L. G. & King, D. A. (1997) Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.

ITT 2736584

Dette studie har to formål. Det primære formål er at bestemme virkningerne af tre former for inklusionsinterventioner på en række afhængige variabler. Variablerne er: Forældres bekymringer vedrørende deres børns skoleprogram (schoolprogramme); (b) forekomsten af problemadfærd hos eleverne ifølge lærere og forældre; (c) elevernes faglige præstationer; og (d) elevens selvtillid.

Det andet formål er at afgøre om elevens placering i de tre typer inklusionsprogrammer vil medføre forskelle i de afhængige variable. De tre inklusionsformer er kendetegnet ved a) enten tilfældig allokering af elever med særlige behov til almen undervisning b) klyngeinklusion dvs. flere elever med behov i en almen klasse eller (c) noninklusion, der dækker over deltidsinkluderede. Studiet er udformet som et kvasiexperimentelt studie, der består af 207 elever fra tredje til femte klasse. Spørgeskema er udfyldt af forældre og lærere. Overordnet viser resultaterne, at virkningerne af inklusionsprogrammerne er blandet. Der er ikke et klart mønster af interventionernes virkninger på eleverne. En højere forekomst af adfærdsmæssige problemer blandt elever i inklusionsklasserne synes dog at være gennemgående. Dette betyder, at læreren bruger mere tid på disciplinering end på reel undervisning. Derudover påvirkes elevernes selvtillid negativt ved fuldtidsinklusion i den almene undervisning i modsætning til elever, der er deltidsinkluderede dvs. elever med særlige behov, der rutinemæssigt bliver trukket ud af den almene undervisning for at modtage specialundervisningstjenester. Endvidere viser studiet, at forældre til børn i inklusionsklasserne i højere grad er bekymrede med hensyn til deres børns skoleprogram.

Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A. & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175-188.

ITT 2737312

Studiet har til formål at undersøge om kooperativ læring kan anvendes til inklusion af elever med autisme samt at bidrage til eksisterende viden om kooperativ læring. Studiet anvender et multiple baseline design, der starter med baseline, der følges op af intervention, så baseline igen og til slut en intervention. Studiet måler effekten på to elever med autisme og øvrige elever i klassen gennem ugentlige quizzer og observation af social adfærd. Studiet finder, at kooperative læringsgrupper er mere udbytterige for både elever med og uden autisme. Endvidere finder studiet, at eleverne med autisme har et større socialt udbytte i undervisning med kooperative læringsgrupper end under traditionel lærerstyret undervisning, idet deres positive samspil med de øvrige elever er større.

Fuchs, D. (1997) Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

ITT 2736531

Formålet med dette studie er at undersøge effekten af Elevassisterede læringsstrategier (Peer-Assisted Learning Strategies, PALS) på forskellige elevtyper: Elever med indlæringsvanskeligheder, lavt præsterende elever uden indlæringsvanskeligheder og gennemsnitligt præsterende elever. Studiet er gennemført som et delvist randomiseret forsøg med pre- og posttest, hvor en elev af hver elevtype i 20 interventionsklasser

sammenlignes med elever i 20 kontrolklasser. Efter pretest af læsefærdigheder på 60 elever i interventionsklasser og 60 elever i kontrolklasser, er læringsstrategierne indført over 15 ugers periode i de 20 interventionsklasser. Studiet finder, at eleverne i interventionsgruppen har haft en større udvikling i læsefærdighederne end eleverne i kontrolgruppen. Samtidig viser studiet, at alle tre elevtyper har haft gavn af interventionen. Studiet tager dog det forbehold over for elever med indlæringsvanskeligheder, at de inden interventionen har været integreret i almindelige klasser i læseundervisningen, og derfor ikke nødvendigvis er repræsentative for elever med indlæringsvanskeligheder generelt. Studiet finder endvidere, at både elever og lærere finder, at eleverne får et socialt udbytte af samarbejdet med andre elever, når der undervises efter metoden med elevassisterede læringsstrategier.

Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C.F.; Young, J. R. & Egan, W. M. (1999) Lessons Learned from the Inclusion of Students with Emotional and Behavioral Disorders in One Junior High School. *Behavioral Disorders*, 24(2), 122-136.

ITT 2740527

Formålet med dette studie er at undersøge, hvilke konsekvenser et inkluderende klasserumsmiljø har på elever med emotionelle og adfærdsmæssige forstyrrelser (E/BD), når man undersøger de akademiske præstationer, sociale færdigheder og accept blandt medelever. Studiet benytter sig af kvalitative semi-strukturerede interviews med lærere, speciallærere, skoleleder og elever. Studiet omhandler fem hovedemner: Samlet opfattelse af indsatsen, tilpasning til læreplan, effekt på elevens sociale og personlige adfærd, administrativ støtte og generelle bekymringer. Resultaterne viser, at elever med særlige, emotionelle og adfærdsmæssige forstyrrelser har gavn af støttepersoner i en inkluderende klasse, samt at det er effektivt for hele klassen og planlægningen af undervisningen.

Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., Graham, S. (2005) Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.

ITT 2731440

To interventioner afprøves på elever med ADHD i tredje til femte klasse med henblik på at øge elevernes stavefærdigheder og elevernes on-task adfærd. Tesen i interventionen "Egen Monitorering af Præstationer" (Self Monitoring of Performance) er, at væksten i akademiske præstationer vil øge on-task adfærden, mens det antages i interventionen "Egen Monitorering af opmærksomhed" (Self Monitoring of Attention), at ved at øge mængden af on-task adfærd, kan de akademiske præstationer forbedres gennem den øgede faglige opmærksomhed. Studiets forskningsspørgsmål er således: Hvilken intervention er mest effektiv for hvem og i hvilke opgaver? Undersøgelsen gennemføres som pre-posttests med før- og-efter målinger på eleverne. Resultaterne viser, at begge former for interventioner har en positiv indvirkning på såvel akademiske præstationer som on-task adfærd, dog fire ud af de seks deltagere har en væsentligt bedre stavning ved Egen Monitorering af Opmærksomhed end i Egen Monitorering af Præstationer.

Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A, McLean–Heywood, Di. & Rousseau, C. (2004) Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.

ITT 2733080

Denne undersøgelse er en evaluering af effektiviteten af den rummelige model for servicering af børn med emotionelle- og adfærdsrelaterede vanskeligheder. Studiet beskriver en økosystemisk model, som bliver brugt i nogle skoler i Canada for at gøre det lettere at inkludere elever med emotionelle- og adfærdsrelaterede vanskeligheder. Resultaterne fra et survey viser, at lærerne, der arbejder med denne model, ikke mener, at elevernes adfærd ændrer sig, men at de generelt har mod på at inkludere disse elever i deres klasser. Et mere detaljeret studie, der sammenligner skoler, som arbejder med og uden denne model, viser et kompleks mønster af effekter. Elever, der går på skoler med den inkluderende "team"-model udviser mere indadreagerende adfærd og mere "off-task" adfærd sammenlignet med de elever, som går på skoler uden den inkluderende "team"-model. Til gengæld har eleverne på "team"-skolerne et mere positivt syn på sig selv og fortæller, at de oplever færre indadvendte følelser (tristhed) og forældrene har et markant mere positivt syn på deres børn. Diskussionen i artiklen fokuserer på vanskelighederne ved at evaluere resultaterne af inklusion af børn med emotionelle- og adfærdsvanskeligheder i almindelige skoler.

Henricsson, L. (2006) Krigare och oroad: Om barn med beteendeproblem och deras utveckling, skydds- och riskfaktorer. En studie över de första sex skolåren. Institutionen för psykologi, Uppsala Universitet.

ITT 2741821

I denne ph.d. afhandling, som omfatter fire artikler, følges en gruppe af børn fra første klasse til sjette klasse. Undersøgelsen handler overordnet set om børn med adfærdsvanskeligheder, deres lærere og klassekammerater. Et af undersøgelsens formål er at undersøge udadreagerende og indadreagerende børns udvikling. Ud af de fire artikler, der danner rammen for afhandlingen, er artikel tre og fire relevante for dette systematiske review. Den primære målsætning i artikel tre er at undersøge, om elevernes sociale kompetencer, relationer til lærere og forhold til kammerater fungerer som en barriere eller beskyttende faktor i forhold til tilpasning af elever med adfærdsvanskeligheder. Både udadreagerende og indadreagerende børn med adfærdsproblemer har i sammenligning med elever uden problemer lave sociale færdigheder, dårlige skolepræstationer og sværere ved at få klassekammeraters accept. Det primære formål i artikel fire er at undersøge sociale- og skoletilpasninger af sjette klasses elevers følelser af ensomhed og lavt accept blandt kammeraterne. Dataindsamlingen består af spørgeskemaer, interviews samt klasserumsobservationer. Lærere, forældre og elever har deltaget i forskellige målinger. Samplingen består af i alt 808 børn og 323 af disse børn er blevet fulgt fra første klasse til sjette klasse, herudover følges 95 elever i anden og tredje klasse.

Resultaterne viser, at ensomhed er stærkest forudsagt af tidlige internaliserende problemer, hvorimod dårlig accept er forbundet med tidlige eksternaliseringsproblemer og manglende sociale kompetencer. En sammenhæng mellem ensomhed og lavt peer accept og andre skoletilpasningsvanskeligheder ses. Afhandlingen konkluderer, at børn med adfærdsproblemer risikerer negative relationer samt andre skoletilpas-

nings-problemer. Tidlige indsatser er vigtige for at styrke de beskyttende faktorer, anbefaler undersøgelsen.

Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J. & Goetz, L. (2001) Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 240-256.

ITT 2737850

Formålet med studiet er at undersøge effekten af Samlede Støtteplaner (Unified Plans of Support) for tre tosprogede elever, inkluderet i den almindelige undervisning i USA. Et team bestående af lærere, speciallærere, tosproglærere, forældre og en opsøgende konsulent udvikler individuelle støtteplaner med det formål at styrke eleverne fagligt og socialt. To af eleverne har store faglige vanskeligheder i alle fag, og den tredje modtager supplerende specialundervisning og er diagnosticeret med en hjerneskade fra et slagtilfælde. Teamet mødes og foretager en fælles evaluering af elevernes læse-, skrive-, regne og sociale færdigheder hver måned. Effekten af de individuelle støtteplaner bliver undersøgt ved hjælp af interviews, observationer og læse-, skrive og regnetests. Resultaterne viser en lille stigning i elevernes sociale engagement og deres faglige færdigheder.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003) Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.

ITT 2736533

Studiet har til formål at undersøge effekten af Samlede støtteplaner (Unified Plans of Supports) på tre elever med læringsvanskeligheder og tre elever med svære handikaps. Alle seks elever er integreret i den almindelige undervisning. Et team bestående af elevens lærer, en inklusionslærer, forældre og en assistent mødes hver måned i halvanden time og gennemgår og opdaterer den enkelte elevs elevplan ud fra fælles definerede faglige og sociale mål. Studiet udarbejder formålinger på de seks elevs faglige og sociale standpunkt inden interventionen påbegyndes. Til dette benyttes et spørgeskema, systematiske observationer og interviews. Interventionen varer et halvt år, hvorefter efter-målinger foretages ud fra samme metoder. Resultaterne peger på, at brugen af månedlige møder omhandlende de individuelle støtteplaner øger elevernes engagement i deres læring, fremgang i deres læse-, skrive-, regnefærdigheder og deres sociale interaktion med de andre elever i klassen.

Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. & Kaplan I. (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

ITT 2734816

Formålet med dette systematiske review er at undersøge forholdet mellem inklusive indsatser i skolen og det faglige og sociale udbytte for elevgrupper som helhed, og især elever uden særlige behov. Reviewet har inkluderet i alt 26 studier. Overordnet set viser resultaterne, at inklusion af elever med særlige behov i al-

mindelige klasser har en lille, negativ effekt på elever uden særlige behov. Dette gælder i højere grad for akademisk udbytte end for sociale effekter. I de ældre klasser (secondary school) er der få studier inkluderet og her er resultaterne blandede. Nogle studier indikerer, at i de yngste klasser (primary school) kan inklusion være positivt i forhold til faglighed, hvis den støtte, der ydes til de inkluderede elever, er godt tilrettelagt og styret. Der er ingen evidens for at inklusive indsatser er mere effektive i nogle bestemte fag.

Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001) The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205.

ITT 2728396

Formålet med dette studie er at undersøge, hvorvidt elever med særlige behov har større udbytte af at være i særlig tilrettelagte klasserumsstillinger/skoler frem for at deltage i almindelig undervisning. Mere konkret er studiets formål at indhente information om forskelligheder i den akademiske og psykosociale udvikling hos elever i specialskoler og i almindelige skoler. Studiet har et longitudinelt design og benytter data fra den hollandske PRIMA database, som giver informationer om eleverne, lærere, forældre og skoleledere. 5000 elever fra specialskoler og 35000 elever fra almindelige skoler indgår i udvalget. Studiet består af en eksplorativ fase, et studie af "matched pairs" og en kvalitativ fase. Resultaterne viser, at elever i specialklasser scorer lavere på akademiske færdigheder end elever i almindelige skoler og forskellen bliver mere betydelig, jo ældre eleverne bliver. Forskellen i de akademiske præstationer er større i matematik end i sproglige færdigheder. Derudover viser studiet, at der er en positiv sammenhæng mellem akademiske færdigheder og psykosociale evner. Studiet påpeger, at denne sammenhæng kun er stabil over tid i de almindelige skoler. I specialskolerne er der ingenting der tyder på, et systematisk mønster i sammenhængen mellem faglighed og evnen til at fungere psykosocialt.

Kovaleski, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H. & Swank, P. R. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, 20(3), 170-183.

ITT 2733759

Studiet ønsker at undersøge, hvilken betydning kvaliteten af interventionen 'Instructional support teams (IST)' har for kvaliteten af elevernes udbytte. Studiet anvender data fra skoler, som har implementeret IST og data fra kontrolskoler. Der samles data ind på elever fra 117 skoler, der henvises til programmet samt to normalt fungerende elever i samme klasse. Disse sammenlignes med resultaterne for elever i sammenlignelige skoler, som endnu ikke har implementeret programmet. Der samles data på elevernes tidsforbrug på opgaver, hvor mange opgaver, der løses samt elevernes forståelse af opgaven. Studiet finder, at IST har en gavnlig effekt på elever med risiko for henvisning til specialundervisning i form af bedre faglig forståelse og adfærd mere rettet mod undervisningen, når programmet er godt implementeret. Når programmet er dårligt implementeret, viser eleverne ikke bedre resultater end de elever, der modtager de tidligere anvendte interventioner over for elever i risiko for eksklusion.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008) The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.

ITT 2731508

Dette studie har til formål at undersøge virkningen af en akademisk intervention, hvor der samtidig bliver arbejdet med en model for en positiv adfærdsstøtte i forhold til seks elever i anden klasse, som har risiko for at udvikle adfærds- og skrivevanskeligheder. Eleverne bliver undervist i, hvordan man planlægger og skriver en kladder til en historie ved at benytte en speciel model (The Self-Regulated Strategy Development Model). Resultaterne af dette "multiple-probe design" viser, at alle seks elever har vedvarende forbedringer i forhold til at skrive en historie færdig, samt at historierne har en passende længde og kvalitet. Lærerne og eleverne vurderer alle interventionen positivt.

Luciano, S. & Savage R. S. (2007) Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.

ITT 2736888

Studiet har til formål at undersøge, hvorvidt mobning øges eller svækkes, når elever med indlæringsvanskeligheder inkluderes på fuldtid i den almene undervisning. 27 elever, heraf 13 med indlæringsvanskeligheder fra to skoler, der implementerer en antimobbepolitik, deltager i undersøgelsen. Deltagerne udfylder forskellige former for standardiserede test til måling af læsefærdigheder og andre personlighedskarakteristika. Resultaterne sammenholdes med elever, der ikke har særlige indlæringsvanskeligheder. Der er foretaget statistiske analyser.

Resultaterne af denne undersøgelse viser, at alene inklusion i den almene undervisning ikke beskytter elever med særlige indlæringsvanskeligheder fra at blive mobbet. De væsentligste resultater af forskningsprojektet viser, at børn med indlæringsvanskeligheder rapporterer flere tilfælde af at blive mobbet end elever uden indlæringsvanskeligheder. Undersøgelsens data tyder endvidere på, at selvom børn med særlige indlæringsvanskeligheder ikke adskilles fra deres jævnaldrende, og på trods af skolernes implementering af antimobningspolitikker, gør særlige karakteristika ved børn med indlæringsvanskeligheder dem sårbare over for afvisning og efterfølgende mobning. Det drejer sig om lave akademiske præstationer, sprogvanskeligheder og usikkerhed hos eleven.

Dernæst er tilegnelse af impressivt ordforråd og (i mindre grad) læsefærdigheder, lokus af kontrol (en persons oplevelse af at have indflydelse på sin tilværelse eller være styret af forhold i omgivelserne), samt egen opfattelse af social accept forbundet med mobning.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J.J., Berkeley, S, McDuffie, K., Tornquist, E. H. & Connors, N. (2006) Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. *Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.

ITT 2731544

Studiet undersøger effekten af en undervisningsintervention i fysik/kemi (science) på elever med og uden særlige behov i ottendeklasse. 13 klasser med tilsammen 213 elever (109 piger; 104 drenge) bliver tilfældigt valgt som interventionsklasser og kontrolklasser. Med afsæt i curriculum "Scientific Investigation" bliver en niveaudeling med tre forskellige sværhedsgrader lavet. Hver af de tre niveaudelinger får en farve og eleverne bliver inddelt i grupper af tre. Elever med samme standpunkt bliver sat sammen. Elever med særlige behov starter på det letteste niveau. Den tid, som læreren normalt ville bruge til præsentation af øvelser, bliver i stedet brugt på gruppebaseret læring, hvor eleverne i deres respektive grupper sammen skal løse øvelsen og skrive resultaterne ned i deres individuelle mapper. Studiet viser, at sammenlignet med den almindelige undervisning uden brug af grupper, giver gruppebaseret læring med niveaudeling positive resultater på elevernes akademiske og sociale færdigheder for både elever med og uden særlige behov.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M.A., Scruggs, T. E. (2009) Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510.

ITT 2736831

Studiet undersøger effekten af en intervention på elevens faglige præstationer, sociale interaktion med lærere og deres oplevelse af interventionen. Elever med og uden specialbehov i ottendeklasse deltager. Interventionen består af to-lærer undervisning (co-teaching), hvor to lærere underviser klassen og elevinstruktion (peer tutoring). Elevinstruktionen foregår ved, at de første 10 minutter af den traditionelle lærerstyret undervisning skiftes ud med, at grupper bestående af elever med det samme faglige niveau på skift agerer instruktør (tutor) og elev (tutee). Instruktøren læser pensumrelaterede spørgsmål op for eleven, som svarer på dem. Fire forskellige forhold undersøges på i alt otte skoler: a) to-lærer undervisningen med elevstyring; b) to-lærer undervisningen uden elevstyring; c) traditionel undervisning med elevstyring og d) traditionel undervisning uden elevstyring. Resultaterne viser, at elever i klasser med den elevstyrede intervention har højere faglige præstationer end elever, der har traditionel undervisning. Elever i klasser med to-lærer undervisningen klarer sig bedre fagligt end elever i traditionelle klasser. Der er dog ingen forskel i social interaktion mellem elever og lærere på tværs af de fire klasser. Elever med særlige behov interagerer længere og mere med lærerne end de almindelige elever. Der er ingen signifikante forskelle på interaktionsniveauet i forhold til, om timerne er traditionelle eller baseret på to-lærer ordningen.

McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. R. & Braun, D. H. (2008) Reading Skills and Function of Problem Behavior in Typical School Settings. *Journal of Special Education*, 42(3), 131-147.

ITT 2731553

Formålet med dette studie er at undersøge sammenhængen mellem problematisk adfærd og læsefærdighed på tværs af skole og specialskole. 51 elever i 4.-6. klasse deltager i undersøgelsen, hvoraf 20 elever er fra specialskole og 31 elever fra almindelig skole. Alle elever har fået disciplinære advarsler på grund af dårlig opførsel, og ca. halvdelen har deciderede adfærdsproblemer. Studiet undersøger statistiske sammenhænge mellem klassetrin, skoletype og typen af problemadfærd på elevers læseresultater. Et longitudinelt dataset fra perioden 2001-2004 benyttes. Datasettet indeholder indrapporteringer på elevers problematiske adfærd. Problematisk adfærd deles op i fire undertyper: Pådrager sig voksenopmærksomhed, pådrager sig elevopmærksomhed, undviger fra faglige opgaver og undviger fra social kontakt. Resultaterne af studiet viser, at af disse undertyper, læser de elever, som pådrager sig elevopmærksomhed, mest flydende. Elever, som undgår faglige opgaver, læser mindst flydende.

Miranda, A., Presentación, M. J., Soriano, M. (2002) Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 546-562.

ITT 2727524

Formålet med dette studie er at undersøge effekten af et program for elever med ADHD i en almindelig klasserumskontekst. I alt deltager 50 elever med ADHD fordelt på en interventionsgruppe og en kontrolgruppe. Lærerne til eleverne i interventionsgruppen (29 elever) får særlig træning i modifikationsteknikker, kognitive adfærdsstrategier og ledelsesstrategier. Resultaterne viser, at forældre og lærere i interventionsgruppen rapporterer om forbedringer i forhold til opmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet. Derudover viser studiet en forbedring i akademiske færdigheder og klasserumsadfærd. Lærerne har desuden fået større viden om, hvordan de kan benytte konkrete strategier til at varetage elevernes faglige behov.

Mitchem, K. J. (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. *Remedial & Special Education*, 22(2), 75-88.

ITT 2733847

Dette studie har et todelt formål, hvor den første del består af en litteraturgennemgang, der undersøger accept og gennemførlighed i studier, der omhandler implementering af adfærdsorienterede interventioner. Den anden del består af en eksperimentel undersøgelse, hvor et klasserumsbaseret program er udviklet og implementeret på en skole. Programmet Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention (CWPASM) er et peer-assisteret, selvledelsesværktøj, der bliver testet på tværs af syvende klasser i en skole, hvor 10 udsatte (at-risk) elever indgår. Studiet viser, at læreren og eleverne er i stand til at implementere indsatsen med stor grad af nøjagtighed, og at programmet har en positiv effekt på klasserumsklimaet. Elevernes on-task adfærd, dvs. aktive deltagelse i undervisningen og akademiske præstationer er forbedret hos alle de 10 udsatte elever, der deltager i projektet.

Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001) A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial & Special Education*, 22(2), 258-267.

ITT 2733857

Formålet med dette studie er at syntetisere databaserede artikler som beskriver to-lærere ordninger, hvor henholdsvis en lærer og speciallærer er til stede. Baggrunden for undersøgelsen er, at elever med særlige behov i stigende grad modtager deres undervisning i almindelige klasser. To-lærere ordninger benyttes ofte i et forsøg på at tilgodese disse elevers behov.

Undersøgelsen baserer sig på 89 artikler, (der gennemgås). Ud af de 89 artikler er der seks artikler, der har tilstrækkelig kvantitativ information til, at effektstørrelser kan beregnes. Effektstørrelsen på de individuelle studier spredt sig fra lav (0,24) til høj (0,95) med en gennemsnitlig effektstørrelse på 0.40. Resultaterne af studiet peger på, at der er behov for yderligere forskning, hvis effekten af to-lærere ordninger skal dokumenteres som en effektiv måde at tilgodese elever med særlige behov i den almindelige undervisning.

Nind M., Wearmouth J., Collins J., Hall K., Rix J. & Sheehy K. (2004) A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

ITT 2734818

Formålet med dette systematiske review er at undersøge, hvilke pædagogiske tilgange der effektivt kan inkludere børn med særlige uddannelsesmæssige behov i almindelige klasser. Efter en omfattende søge- og screeningproces bliver i alt 68 studier inkluderet i reviewet. 10 af disse bliver udvalgt til at indgå i et dybdegående-review. Ni af disse 10 studier er amerikanske. Reviewet viser, at der er evidens for at sige, at inklusive indsatser, som kooperativ læring, har betydning for både akademiske og sociale færdigheder. Dette studie er det andet systematiske review af i alt tre reviews der indgår i et treårigt projekt, hvis formål er at undersøge evidensgrundlaget i forhold til inkluderende pædagogik i skolen.

Petriwskyj, A. (2009) Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.

ITT 2733251

Formålet med studiet er at undersøge, hvordan lærere i børnehaven, børnehaveklasse og første klasse håndterer elever med forskellige behov inkluderet i en almindelig skoleklasse. Derudover er det et formål at undersøge, hvilke strukturelle og pædagogiske tilgange lærerne benytter samt hvordan mangfoldigheden i børnegruppen influerer på lærerens håndtering af inklusion i klasseværelset. Studiet benytter sig af mixed-methods og undersøgelsen går på tværs af tre skolekontekster i Australien. De undersøgte faktorer er relateret til børns udvikling, præstationer og tilpasning. Fokus i undersøgelsen er organisatoriske og strukturelle spørgsmål, samt læreres pædagogiske tilgange. Studiet identificerer faktorer, der påvirker hvordan lærere håndterer mangfoldighed i klasseværelset og fremhæver elementer, der har betydning for lærernes faglige udvikling. Resultaterne viser, at praksisændringer i klasseværelset tager tid. Dernæst viser det, at adgangen til professionelle læringsprogrammer er begrænset i de tidlige skoleår. De er dog nødvendige hvis lærerne

skal have succes med at reagere på de forskellige behov, der er repræsenteret i klasseværelserne. En effektiv respons på de forskellige behov hos eleverne, sker bedst gennem pædagogisk differentiering.

Pomplun, M. (1997) When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64 (1), 49-58.

ITT 2736829

Formålet med studiet er at undersøge, hvordan elever med og uden særlige behov præsterer i (gruppe)tests hvor man samarbejder i en gruppe. Studiet sammenligner resultater i testgrupper uden elever med særlige behov med resultaterne i grupper med en elev med særlige behov og ser på, om der er forskelle mellem grupperne. Fra forårs- og efterårstest i 5. klasser i Kansas i 1994 blev 3117 grupper uden elever med særlige behov og 614 grupper med én elev med særlige behov udvalgt. Andelen af elever med særlige behov svarer til 14 % af elevgruppen i staten. Testresultater i naturfag og adfærd i gruppearbejde blev målt for alle grupper og elever. Studiet viser, at elever med særlige behov kan indgå i denne form for gruppetest, og at deres resultater svarer til det forventede. Endvidere finder studiet, at der er forskelle i hvor meget eleverne med særlige behov deltager i gruppen afhængigt af behovstype.

Rix J., Hall K., Nind M., Sheehy K. & Wearmouth J. (2006) A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

ITT 2734819

Dette systematiske review har til formål at undersøge effekten af pædagogiske tilgange til at inkludere børn med særlige behov i almindelige klasser. Reviewspørgsmålet, der stilles, er: Hvilket billede tegner det sig af interaktionen i de pædagogiske tilgange, der har til formål at inkludere elever særlige behov fagligt og socialt, hvor der er påvist en effekt på eleverne? Studierne, der er inkluderet i dette review, er empiriske studier med fokus på elever med særlige, faglige behov i alderen fra 7-14 år. I forskningskortlægningen indgår 109 studier, hvoraf syv af disse inkluderes i et in-depth review. Reviewet konkluderer, at der er evidens for, at positive lærerholdninger i forhold til inklusion af børn med særlige behov genspejles i deres interaktion med eleverne og i sidste ende i elevernes selvopfattelse.

Ruijs, N. M., Van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010a) Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*, 52(4), 351 – 390.

ITT 2736829

Formålet med studiet er at undersøge, hvad effekten af inklusion af en eller flere elever med særlige behov har på elever uden disse særlige behov, og hvorvidt disse effekter er forskellige afhængigt af intelligensen hos eleverne uden særlige behov. Studiet baserer sig på data fra det hollandske PRIMA kohortestudie, hvorfra der indgår data på 27,745 elever. Studiet analyserer ved hjælp af multi-level regressionsanalyse

effekten af inklusion af ingen, få eller flere elever med særlige behov på de øvrige elever i klassen og om der er forskel på effekten afhængigt af de øvrige elevers intelligens eller hvilke særlige behov den eller de inkluderede elever har. Studiet konkluderer, at der ikke er nogen negativ afsmitning på de øvrige elever ved inklusion af elever med særlige behov med hensyn til akademisk udbytte. Studiet finder socio-emotionelle effekt, men disse er små og betydningen heraf er uklar.

Ruijs, N., Peetsma, T. van der Veen, I. (2010b) The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37.

ITT 2736615

Studiet undersøger elever med særlige behovs akademiske og socio-emotionelle udvikling i inkluderende klasserum. Derudover undersøger det hvilken betydning det har, at der er inkluderet en eller flere elever med særlige behov og om der er forskelle behovstyper imellem. Studiet baserer sig på data fra det hollandske PRIMA kohortestudie. Gennem multi-level regressionsanalyse af 1839 elever med særlige behov undersøger studiet fem modellers forklaringskraft for, hvordan elevernes sociale og akademiske udbytte påvirkes af inklusion. Studiet finder, at det ikke har nogen betydning for det akademiske udbytte for elever med særlige behov om de er i en klasse med andre elever med særlige behov. For de fleste mål på socio-emotionelt udbytte var der ligeledes ikke nogen effekt af antallet af inkluderede børn. For enkelte mål på socioøkonomisk effekt viser studiet en betydning, men det er ikke entydigt hvordan denne betydning skal tolkes.

Sheehy, K., Rix, J., Collins, J. Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.

ITT 2734820

Formålet med dette systematiske review er at undersøge, hvordan pædagogiske tilgange rettet mod en hel klasse med påvist akademisk og/eller social effekt på elever med særlige behov former sig. 134 studier indgår i kortlægningen og 11 af disse er inkluderet i et in-depth review. Resultaterne viser, at der er fem temaer, der i hovedsag gør sig gældende i studierne: Det er (1) et pædagogisk fællesskab; (2) socialt engagement iboende i pædagogikken; (3) aktiviteter med fleksible former; (4) progressiv opbygning af klasserumsaktiviteter; og (5) autenticitet i klasserumsaktiviteterne. Endvidere viser reviewet, at pædagogikken er medieret af en lærer, som er del af et lærerfællesskab enten på skolen eller udenfor. Lærerens pædagogiske tilgang støttes af dette fællesskab og en forståelse for, hvordan børn lærer. Dette betyder, at læreren har en forståelse for, hvordan man underviser og hvorfor man gør, som man gør. Dette er af betydning for elevernes sociale interaktion og elevernes videnudvikling.

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995) Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.

ITT 2736672

Formålet med studiet er at skabe en større viden om effekten af den samarbejdsbaserede undervisningsmetode Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), herunder de akademiske og sociale effekter af at bruge metoden til inklusion i klasseværelset. Studiet er gennemført som et ikke-randomiseret eksperiment på matchede skoler. 1299 elever i 2. til 6. klasse fra tre interventionsskoler og fire kontrolskoler deltager. Grupperne er sammenholdte for ligheder i elevsammensætning på socioøkonomiske forhold og etnisk sammensætning. Studiet finder, at CIRC er en effektiv undervisningsstrategi for inkluderende læseundervisning, som giver gode resultater for både elever med og uden særlige behov, sammenlignet med traditionelle undervisningsmetoder, når støtten fra speciallærere opretholdes. Endvidere finder studiet, at CIRC er med til at skabe social integration af de inkluderede elever.

Szumski, G. & Firkowska-Mankiewicz, A. (2010) Is Polish Special Education Effective? Academic and Socio-emotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools. *New Educational Review*, 20(1), 248-260.

ITT 2741122

Formålet med dette studie er at undersøge, hvordan reduktion af specialtilbud til elever med særlige behov påvirker deres faglige præstationer og evne til at fungere psykosocialt. Studiet måler og sammenligner elever med særlige behov på tværs af følgende setting: Inklusion i almindelig klasse, integreret undervisning for elever med særlige behov samt elever i specialklasser. I alt deltager 254 elever med særlige behov (mild intellectual disabilities). Studiet viser, at der ikke er en signifikant forskel i akademiske færdigheder for elever i de tre forskellige settinger. Elever inkluderet i almindelige klasser har det samme faglige udbytte som elever i specialskoler, når man sammenligner efter tre års skolegang. Videre viser studiet, at elever i specialskoler har størst udbytte af de psykosociale situationer. De føler sig mest tilpas i skolen og de vurderer, at de har gode relationer til klassekammerater og er mest motiverede.

Tapasak, R. C. & Walther-Thomas, C. S. (1999) Evaluation of a First-Year Inclusion Program Student Perceptions and Classroom Performance. *Remedial & Special Education*, 20(4). 216-225.

ITT 2734021

Formålet med dette studie er at undersøge følgende hypoteser; (a) de sociale færdigheder hos elever med særlige behov vil forbedres i et inkluderende undervisningstilbud; (b) et skoletilbud i et inkluderende miljø vil resultere i en mere positiv selvoplevelse blandt elever med særlige behov; (c) at elever med særlige behov vil blive betragtet mere positivt af deres klassekammerater uden særlige behov. Sample består af 60 elever i 0-2. klasse og 50 elever i 3.-5. klasse, der evalueres ved før – og eftermålinger. Resultaterne viser en signifikant stigning i alle elevers (både med og uden særlige behov) oplevelse af egne kognitive kompetencer. Oplevelsen af fysiske kompetencer er mere positiv blandt elever med særlige behov. Der er ikke signifi-

kante forskelle i forhold til foretrukne legekammerater. På 3.-5. klassetrin vurderer elever uden særlige behov deres kognitive og sociale færdigheder højere end elever med særlige behov. Lærernes vurderinger viser også forbedrede sociale færdigheder for børn med særlige behov på alle klassetrin.

Tymms, P. & Merrell, C. (2006) The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 321-337.

ITT 2728685

Dette studie har til formål at undersøge, hvilken virkning det har at screene elever for særlige behov og forskningsbaserede råd. Interventioner bliver tilfældigt fordelt på 2040 skoler og 24 LEA (Local Education Authorities) i England. Interventioner på skoleniveau foregår på en af tre følgende måder: (1) At udpege elever med ADHD - lignende adfærd eller (2) give lærere evidensbaserede råd til, hvordan elever med ADHD - lignende adfærd bedst kan undervises eller begge dele. LEA interventionerne giver evidensbaserede råd til nøglepersoner om, hvordan elever med ADHD - lignende adfærd bedst kan undervises. Eleverne bliver delt i to grupper og den ene gruppe får de gode forskningsråd og en konferencedag og den anden får kun gode råd baseret på forskning. Det konkluderes, at denne undersøgelse ikke giver belæg for et "screenings" program for ADHD. Resultaterne viser, at det at give skoler forskningsbaserede råd om, hvordan der kan arbejdes med uopmærksomme, hyperaktive og impulsive elever i de første to skoleår er en billig løsning og kan med fordel benyttes. De gode forskningsbaserede råd til lærerne har en mindre virkning.

Xin, J. F. (1996) The effects of computer-assisted cooperative learning in Mathematics in integrated classrooms for students with and without disabilities. Final report. *Information Technology in Childhood Education*.

ITT 2736885

Dette studie har til formål at undersøge virkningerne af et computer-assisteret samarbejdsbaseret læringsprogram i matematikundervisningen. Studiet undersøger effekten af interventionen på 118 elever i 3. klasse i USA, hvoraf de 25 har indlæringsvanskeligheder (LD). Eleverne bliver tilfældigt opdelt i "kooperativ læring", "helklasselæring" (whole-class learning) eller individuelt baserede læringssituationer. Seks lærere og tre speciallærere deltager i studiet. Tre matematikcomputerprogrammer benyttes, som lærer eleverne matematik. Matematikpræstationer måles før og efter interventionen. Resultaterne viser, at elever i "kooperativ læring" har statistisk højere matematikpræstationer end elever i "helklasselæring". Der er til gengæld ingen signifikant forskel på normalpræsterende elevers sociale tilkendegivelser angående elever med særlige behov på tværs af interventionsgrupperne. Interviews med elever med særlige behov viser, at de kun vil være inkluderet i undervisningen så længe, de føler sig accepteret og fagligt støttet.

Zafiropoulou, M. & Karmba-Schina, C. (2005) Applying Cognitive-Behavioral Interventions in Greek Mainstream School Settings: The Case of Learning Difficulties. *Learning Disabilities*, 3(2), 29-48.

ITT 2737271

Studiet undersøger effekterne af fire forskellige interventionsforhold på elever med indlæringsvanskeligheder (LD) i 2., 3. og 4. klasse i Grækenland. Formålet er at forbedre elevers læringsstrategier, herunder deres skrive-, læse- og matematikfærdigheder. 120 elever fordeles på fire forskellige interventioner. Disse er (1) psyko-uddannelsesintervention (psycho-educational intervention); (2) selvinstruktionstræning (self-instruction training); (3) opmærksomhedskontrol og (4) en kontrolgruppe. Eleverne testes på faglige og sociale parametre før, efter og ved en senere opfølgende undersøgelse (follow-up). Resultaterne viser, at psyko-uddannelsesinterventionen giver de bedste resultater på elevers kognitive færdigheder og deres læringsstrategier. Endvidere medfører interventionen en signifikant styrkelse af elevers faglige selvsikkerhed. Øget fagligt engagement ses også ved en syvmåneders follow-up undersøgelse.

9 Appendiks 5: Oversigt over studier fordelt på kategorier og temaer.

Stjernemarkeringen (*) viser, i hvilken kategori analysen af studiet primært er forankret.

Adams, C.; Lloyd, J. (2007) The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. <i>British Journal of Special Education</i> , 34(4), 226-233.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på almen-skoler
Alborz, A.; Pearson, D.; Farrell, P.; Howes, A.(2009) The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. University of London. Institute of Education. Social Science Research Unit. Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre.	Skole*, elever.	Lærerassistenter
Anderson, J. A. (2011) Patterns of School Functioning Over Time Among Students Served in a System of Care. <i>Remedial & Special Education</i> , 32(6), 482-495.	Elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Bakker, J. T. A.; Denessen, E.; Bosman, A.M. T.; Krijger, E-M.; Bouts, L. (2007) Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 30(1), 47-62.	Skole*	Inkluderende almen-skole kontra special-klasse/skole
Banerji, M. & Dailey, R. A. (1995) A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. <i>Journal of Learning Disabilities</i> , 28(8), 511-522.	Skole*, elever.	Collaborative teaching (tolærerordning)
Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., Webster, R. and Koutsoubou M., with Rubie-Davies C. Deployment and Impact of Support Staff in Schools Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004,	Skole*, elever.	Lærerassistenter

2006 and 2008) Research Report. Institute of Education, University of London.		
Boudah, D. J.; Schumacher, J. B.; Deshler, D. D. (1997) Winner of CLD's 1995 Outstanding Researcher Award: Collaborative Instruction: Is It an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? Learning Disability Quarterly, 20(4), 293-316.	Skole*, elever.	Collaborative teaching (tolærerordning)
Burke, M. D., Hagan-Burke, S. & Sugai, G. (2003) The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors: Preliminary Results from a Single-Case Experiment. Learning Disability Quarterly, 26(1), 15-25.	Elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L. K. & Chitiyo, J. (2011) Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. Journal of Research in Special Educational Needs, 11(3), 171-177.	Elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Cushing, L. S., Kennedy, C. H., Shukla, S., Davis, J. & Meyer, K. A. (1997) Disentangling the Effects of Curricular Revision and Social Grouping within Cooperative Learning Arrangements. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12(4), 231-240.	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).
Daniel, L. G. & King, D. A. (1997) Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. Journal of Educational Research, 91(2), 67-80.	Skole*, elever.	Inkluderende almen-skole kontra special-klasse/skole
Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A. & Stackhaus, J. (1995) Effects of Cooperative Learning Groups during Social Studies for Students with Autism and Fourth-Grade Peers. Journal of Applied Behavior Analysis, 28(2), 175-188.	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).

Fuchs, D. (1997) Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. <i>American Educational Research Journal</i> , 34(1), 174-206.	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).
Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C. F., Young, J. R. & Egan, W. M. (1999) Lessons Learned from the Inclusion of Students with Emotional and Behavioral Disorders in One Junior High School. <i>Behavioral Disorders</i> , 24(2), 122-136.	Skole, elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Harris, K. R.; Friedlander, B. D.; Saddler, B.; Frizzelle, R.; Graham, S. (2005) Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom. <i>The Journal of Special Education</i> , 39(3), 145-156.	Elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Heath, N.L.; Petrakos, H.; Finn, C. A.; Karagiannakis, A.; McLean-Heywood, D.; Rousseau, C. (2004) Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 8(3), 241-259.	Skole, elever*	Pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler. Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Henricsson, L. (2006) Krigare och oroad: Om barn med beteendeproblem och deras utveckling, skydds- och riskfaktorer. En studie över de första sex skolåren. Institutionen för psykologi, Uppsala Universitet.	Skole, elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Hunt, P.; Doering, K.; Hirose-Hatae, A.; Maier, J. & Goetz, L. (2001) Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. <i>Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps</i> , 26(4), 240-256.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler, Lærerassistenter

Hunt, P.; Soto, G.; Maier, J. & Doering, K. (2003) Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. Council for Exceptional Children, 69(3), 315-332.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på alment skoler. Lærerassistenter.
Kalambouka A; Farrell P.; Dyson A.; Kaplan I. (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.	Skole*	Inkluderende alment skole kontra specialklasse/skole,
Karsten, S.; Peetsma, T.; Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001) The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. European Journal of Special Needs Education, 16(3), 193-205.	(Skole*)	Inkluderende alment skole kontra specialklasse/skole
Kovaleski, Joseph F. (1999) High Versus Low Implementation of Instructional Support Teams A Case for Maintaining Program Fidelity. Remedial & Special Education, 20(3), 170-183.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på alment skoler.
Lane, K. L.; Harris, K. R.; Graham, S.; Weisenbach, J. L.; Brindle, M. & Morphy, P. (2008) The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. Journal of Special Education. 41(4), 234-253.	Skole*, elever	Lærerassistenter. Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.
Luciano, S. & Savage, R. S. (2007) Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. Canadian Journal of School Psychology. 22(1), 14-31.	Skole*	Inkluderende alment skole kontra specialklasse/skole

<p>Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Norland, J. J.; Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. & Connors, N. (2006) Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. <i>Journal of Special Education</i>. 40(3) 130 – 137.</p>	<p>Skole, elever*</p>	<p>Elevformidling (peer-tutoring).</p>
<p>McDuffie, K. A.; Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009) Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. <i>Exceptional Children</i>. 75(4), 493 – 510.</p>	<p>Skole*, elever</p>	<p>Collaborative teaching (tolærerordning). Elevformidling (peer-tutoring).</p>
<p>Miranda, A.; Presentación, M. J. & Soriano, M. (2002) Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. <i>Journal of Learning Disabilities</i>. 35(6) 546-562.</p>	<p>Skole, elever*</p>	<p>Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.</p>
<p>McIntosh, K.; Horner, R. H.; Chard, D. J.; Dickey, C. R. & Braun, D. H. (2008) Reading Skills and Function of Problem Behavior in Typical School Settings. <i>Journal of Special Education</i>, 42(3), 131-147.</p>	<p>Elever*</p>	<p>Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder.</p>
<p>Mitchem, K. J. & K. R Young (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. <i>Remedial & Special Education</i>. 22(2), 75-88.</p>	<p>Skole, elever*</p>	<p>Elevformidling (peer-tutoring). Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotio-</p>

		nelle vanskeligheder.
Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001) A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. Remedial & Special Education. 22(2), 258-267.	Skole*	Collaborative teaching (tolærerordning)
Nind, M.; Wearmouth, J.; Collins, J.; Hall, K.; Rix, J. & Sheehy K. (2004) A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.	Skole, elever*	Fælles værdigrundlag. Elevformidling (peer-tutoring).
Petriwskyj, A. (2009) Diversity and inclusion in the early years. International Journal of Inclusive Education. 14(2), 195-212.	Skole*	Pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler
Pomplun, M.(1997) When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. Exceptional Children. 64(1), 49 – 58.	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).
Rix J.; Hall K.; Nind M.; Sheehy K.; Wearmouth J. (2006) A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.	Skole*	Fælles værdigrundlag
Ruijs, N. M.; Peetsma, T. T. D. & Van der Veen, I. (2010b) The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. Educational Review. 62(1),1 – 37.	Skole*, elever.	Inkluderende almenskole kontra specialklasse/skole
Ruijs, N. M.; Van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010a) Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. Educational Research. 52(4), 351 – 390.	Skole*, elever.	Inkluderende almenskole kontra specialklasse/skole
Sheehy, K.; Rix, J.; Collins, J.; Hall, K.; Nind, M. and Wearmouth, J. (2009). A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the	Skole*	Pædagogiske tilgange til inklusion på

academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.		almenskoler.
Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995) Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. <i>Elementary School Journal</i> . 95(3), 241 – 262.	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).
Szumski, G. & Firkowska-Mankiewicz, A. (2010) Is Polish Special Education Effective? Academic and Socio-emotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools. <i>New Educational Review</i> . 20(1), 248 – 260.	Skole*, elever.	Inkluderende almenskole kontra specialklasse/skole
Tapasak, R. C. & Walther-Thomas, C. S. (1999) Evaluation of a First-Year Inclusion Program Student Perceptions and Classroom Performance. <i>Remedial & Special Education</i> . 20(4), 216-225.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler.
Tymms, P. & Merrell, C. (2006) The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. <i>European Journal of Special Needs Education</i> . 21(3), 321 – 337.	Skole, elever*	Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD lignende adfærd/social emotionelle vanskeligheder
Xin, J.F. (1996) The effects of computer-assisted cooperative learning in Mathematics in integrated classrooms for students with and without disabilities. Final report. <i>Information Technology in Childhood Education</i> .	Skole, elever*	Elevformidling (peer-tutoring).
Zafiropoulou, M. & Karmba-Schina, C. (2005) Applying Cognitive-Behavioral Interventions in Greek Mainstream School Settings: The Case of Learning Difficulties. <i>Learning Disabilities: A Contemporary Journal</i> . 3(2), 29 – 48.	Skole*, elever.	Pædagogiske tilgange til inklusion på almenskoler.

10 Samlet referenceoversigt over de kortlagte undersøgelser

Sekundære referencer er markeret med stjerne.

Adams, C. & Lloyd, J. (2007) The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226-233.

Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. & Howes, A. (2009) *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. University of London. Institute of Education. Social Science Research Unit. Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre.

Anderson, J. A. (2011) Patterns of School Functioning Over Time Among Students Served in a System of Care. *Remedial & Special Education*, 32(6), 482-495.

*Anderson, J. A., Wright, E. R., Smith, J. S. & Kooreman, H. E. (2007) Educational Profiles of Students at Enrollment in a System of Care. *Remedial & Special Education*, 28(1), 9-20.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M. & Bouts, L. (2007) Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.

Banerji, M. & Dailey, R. A. (1995) A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., Webster, R., Koutsoubou M., & Rubie-Davies C. (2009) *Deployment and Impact of Support Staff in Schools Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. Research Report. Institute of Education, University of London.

* Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell A., & Webster, R. (2009) *Deployment and Impact of Support Staff in Schools: Characteristics, Working Conditions and Job Satisfaction of Support Staff in Schools (Strand 1, Waves 1-3 in 2004, 2006 and 2008)*. Research Report. Institute of Education, University of London.

* Blatchford, P. (2009) *Deployment and Impact of Support Staff in Schools: The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. Research Report. Institute of Education, University of London.

Boudah, D. J., Schumacher, J. B. & Deshler, D. D. (1997) Winner of CLD's 1995 Outstanding Researcher Award: Collaborative Instruction: Is It an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293-316.

Bradshaw, K. (1997) The integration of children with behaviour disorders: A longitudinal study. *Australasian Journal of Special Education*, 21(2), 115-123.

- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2006) A Comparison of Mainstream and Special Education for Teenagers with Down Syndrome: Implications for Parents and Teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.
- Burke, M. D., Hagan-Burke, S. & Sugai, G. (2003) The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors: Preliminary Results from a Single-Case Experiment. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 15-25.
- Carr, E. G. & Blakeley-Smith, A. (2006) Classroom Intervention for Illness-Related Problem Behavior in Children with Developmental Disabilities. *Behaviour Modification*, 30(6), 901-924.
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L. K. & Chitiyo, J. (2011) Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177.
- Coniglio, J. (2000) *Identification and Effects of Choice of Higher versus Lower Preference Assignments for Students at Risk for ED*. Paper presented on the Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L. & Fowler, S. E. (2002) An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 107(1), 32-45.
- Cushing, L. S. & Kennedy, C. H. (1997) Academic Effects of Providing Peer Support in General Education Classrooms on Students without Disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 139-151.
- Cushing, L. S., Kennedy, C. H., Shukla, S., Davis, J. & Meyer, K. A. (1997) Disentangling the Effects of Curricular Revision and Social Grouping within Cooperative Learning Arrangements. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 231-240.
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1997) Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.
- Duchnowski, A. J. & Kutash, K. (2011) School Reform and Mental Health Services for Students with Emotional Disturbances Educated in Urban Schools. *Education and Treatment of Children*, 34(3), 323-346.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A. & Stackhaus, J. (1995) Effects of Cooperative Learning Groups during Social Studies for Students with Autism and Fourth-Grade Peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 175-188.
- Frederickson, N., Jones, A. P. & Lang, J. (2010) Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 63-73.
- Fuchs, D. (1997) Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C. F., Young, J. R. & Egan, W. M. (1999) Lessons Learned from the Inclusion of Students with Emotional and Behavioral Disorders in One Junior High School. *Behavioral Disorders*, 24(2), 122-136.

- Hang, Q. & Rabren, K. (2009) An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005) Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean–Heywood, D. & Rousseau, C. (2004) Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Henricsson, L. (2006) Krigare och oroad: Om barn med beteendeproblem och deras utveckling, skydds- och riskfaktorer. En studie över de första sex skolåren. Institutionen för psykologi, Uppsala Universitet.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J. & Goetz, L. (2001) Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 240-256.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003) Collaborative Teaming To Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Council for Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Johnson, R. R. (1995) Special Education in General Education Classrooms: Cooperative Teaching Using Supportive Learning Activities. *Special Services in the Schools*, 10(1), 25-43.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- *Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007) The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kamps, D. M. (1995) Cooperative Learning Groups in Reading: An Integration Strategy for Students with Autism and General Classroom Peers. *Behavioral Disorders*, 21(1), 89-109.
- Kane, D. (1995) *Act 230 in Vermont. What's Happening: Students; Classrooms; Schools*. Vermont State Department of Education.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001) The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205.
- Kovaleski, J. F. (1999) High Versus Low Implementation of Instructional Support Teams A Case for Maintaining Program Fidelity. *Remedial & Special Education*, 20(3), 170-183.
- * Kovaleski, J.F. & Glew, M. C. (2006) Bringing Instructional Support Teams to Scale: Implications of the Pennsylvania Experience. *Remedial & Special Education*, 27(1), 16-25.

- Kurth, J. & Mastergeorge, A. (2010a) Academic and Cognitive Profiles of Students with Autism: Implications for Classroom Practice and Placement. *International Journal of Special Education*. 25(2), 8 - 14.
- *Kurth, J. & Mastergeorge, A. M. (2010b) Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *Journal of Special Education*. 44(3), 146 – 160.
- Lane, K. L., Little, M. A., Redding-Rhodes, J., Phillips, A. & Welsh, M. T. (2007) Outcomes of a Teacher-Led Reading Intervention for Elementary Students at Risk for Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 74(1), 47 – 70.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008) The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *Journal of Special Education*. 41(4), 234-253.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., Little, M. A., Sandmel, K. & Brindle, M. (2010) Story Writing. *Journal of Special Education*. 44(2), 107 – 128.
- Luciano, S. & Savage, R. S. (2007) Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology*. 22(1), 14 - 31.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. & Connors, N. (2006) Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. *Journal of Special Education*. 40(3) 130 – 137.
- McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. & Fister, S. (2001) Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes: The Effects of Classwide Peer Tutoring, Multi-Element Curriculum, and Accommodations. *Education and Treatment of Children*. 24(2) 141 – 160.
- McDougall, D. & Brady, M. P. (1998) Initiating and Fading Self-Management Interventions To Increase Math Fluency in General Education Classes. *Exceptional Children*. 64(2), 151 – 166.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009) Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*. 75(4), 493 – 510.
- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. R. & Braun, D. H. (2008) Reading Skills and Function of Problem Behavior in Typical School Settings. *Journal of Special Education*. 42(3), 131-147.
- Miranda, A., Presentación, M. J. & Soriano, M. (2002) Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*. 35(6) 546-562.
- Mitchem, K. J. & K. R Young (2001) Adapting Self-Management Programs for Classwide Use. *Remedial & Special Education*. 22(2), 75-88.
- Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., Greenwood, C. R., Hamilton, S. & Ledford, D. (1999) Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms. *Exceptional Children*. 65(4), 524-536.

- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001) A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial & Special Education*. 22(2), 258-267.
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J. & Sheehy K. (2004) A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- *Nind, M. & Wearmouth, J. (2006) Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 6(3), 116-124.
- Petriwskyj, A. (2009) Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*. 14(2), 195-212.
- *Pomplun, M. (1996) Cooperative groups: Alternative assessment for students with disabilities? *Journal of Special Education*. 30(1), 1-17.
- Pomplun, Mark (1997) When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*. 64(1), 49 – 58.
- Regnier, W. L. (1998). Caution Needed for Inclusion of "Beavis and Butthead." Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (Minneapolis, MN, April 15-19, 1998).
- *Reichrath, E., de Witte, L. P. & Winkens, I. (2010) Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. 14(6), 563 – 580.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006) *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ruijs, N. M., van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010a) Inclusive Education and Students without Special Educational Needs. *Educational Research*. 52(4), 351 – 390.
- Ruijs, N. M., Peetsma, T. T. D. & van der Veen, I. (2010b) The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review*. 62(1),1 – 37.
- Saint-Laurent, L. (1996). PIER: An Inclusive Model for At-Risk Students. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (74th, Orlando, FL, April 1-5, 1996).
- Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995) Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *Elementary School Journal*. 95(3), 241 – 262.

- Summey, H.K. & Strahan, D. B. (1997) An exploratory study of mainstreamed seventh graders' perceptions of an inclusive approach to Instruction. *Remedial and Special Education*. 18(1),36 – 45.
- Szumski, G. & Firkowska-Mankiewicz, A. (2010) Is Polish Special Education Effective? Academic and Socio-emotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools. *New Educational Review*. 20(1), 248 – 260.
- Tapasak, R. C. & Walther-Thomas, C. S. (1999) Evaluation of a First-Year Inclusion Program Student Perceptions and Classroom Performance. *Remedial & Special Education*. 20(4), 216-225.
- Tymms, P. & Merrell, C. (2006) The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education*. 21(3), 321 – 337.
- Xin, J.F. (1996) The effects of computer-assisted cooperative learning in Mathematics in integrated classrooms for students with and without disabilities. Final report. Information Technology in Childhood Education.
- * Xin, Joy F (1999) Computer-Assisted Cooperative Learning in Integrated Classrooms for Students with and without Disabilities. Information Technology in Childhood Education Annual. P. 61-78
- Yeager, N. (1995). Inclusion: The Results of Attendance, Achievement, and Self-Concept in a Class-within-a-Class Model. Reports - Evaluative; Speeches/Meeting Papers.
- Zafiropoulou, M. & Karmba-Schina, C. (2005) Applying Cognitive-Behavioral Interventions in Greek Mainstream School Settings: The Case of Learning Difficulties. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 3(2), 29 – 48.

11 Referencer til kommentartekst

Her opregnes alene referencer, der indgår i forskningskortlægningens kommentartekst. Den samlede oversigt over de i kortlægningen indgående undersøgelser findes i Kapitel 0.

- Andrews, R. (2005) The Place of Systematic Reviews in Education Research. *British journal of educational studies*, 53(4), 399-416.
- Bendixen, C. (2006). *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: en analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skolepsykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole*. Roskilde: RUC, Institut for uddannelsesforskning, Forskerskolen i livslang læring.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009) *Introduction to meta-analysis*. Chichester: Wiley.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., and Wisenbaker, J. (1979) *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Christensen, G. og Søgaard Larsen, M. (2011) *Viden om input, proces og udbytte i grundskolen*. København. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., mcPortland, J., Mood, A., Weinfeld, F., and York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office.
- Creemers, Bert P.M. og Leonidas Kyriakides (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London and New York: Routledge Tyler & Francis Group.
- Dalen, M. (1984) *Søkelys på tolærersystemet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Danmarks Lærerforening (2011a) *Notat om inklusion*.
<http://www.dlf.org/files/DLF/Danmarks%20L%C3%A6rerforening%20mener/Unders%C3%B8gelser/unders%C3%B8gelser%202011/110906%20Notat%20om%20inklusion.pdf>. (03.10.2011)
- Danmarks Lærerforening (2011b) *Inklusion af elever med særlige behov i normalklasser*.
<http://www.dlf.org/files/DLF/Danmarks%20L%C3%A6rerforening%20mener/Unders%C3%B8gelser/unders%C3%B8gelser%202011/110906%20Notat%20om%20inklusion.pdf>. (03.10.2011)
- Dyssegaard, C., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H., Olsen, L. (2007) *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler*. AKF Forlaget.
- Dyssegaard, C. (2009) *Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Egelund, N. og Tetler, S. (red.) (2009) *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. (1990) *Prædikation af interventionsudfald for 46 elevers ophold på heldagsskole – en multivariat, systemteoretisk orienteret efterundersøgelse*. Pædagogisk Psykologisk Forlag.

- Egelund, N. (red.) (2004) *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006) *Inkluderende pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Liber.
- EVA (2011) *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: EVA
<http://www.eva.dk/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion/projektprodukter/inklusion>
- Evans, Jennifer; Harden, Angela; Thomas, James (2004) What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4(1), 2-16
- Finansministeriet (2010) *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisation og styring*. København: Finansministeriet.
- Garling, P. & Jarbøl, J.(1974) Vostrup Kostskole. Vejle amts observations-skole. *Skolepsykologi*, 1974, 11, 217-229.
- Henriksen, F.B. & Rothe, W. (1959) *En undersøgelse af psykoterapi og milieuskifte som behandlingsmulighed over for adfærdsforstyrrelser hos småbørn*. Munksgård, København.
- Kommunernes Landsforening (2010) Konference: Styrket almenundervisning – fokus på inklusion. <http://www.kl.dk/Folkeskolen/Arrangementer/2010/12/Inklusionskonference---styrket-almenundervisning/> (03.10.2011)
- Krogstrup, H.K. (2011) *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans reitzels Forlag.
- Luth, A., & Jessen, B. (2011, 26. marts) Spareplan sender flere børn i specialbørnehave. *Berlingske Tidende*, p. 4.
- Mitchell, D. (2008) *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence- based teaching strategies*. London: Routledge
- Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive education. Social Contexts*. David Fulton Publishers.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books (Reprinted in 1995 by Poul Chapman: London).
- Mortimore, P. (1991) School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Nordahl, T., Mausestaden, S., & Kostøl, A. (2009) *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Nygaard Christoffersen, M., & Hammen, I. (2011) *ADHD-indsatser: en forskningsoversigt*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nørgaard, E. (1977) *Lille barn, hvis er du?: en skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006) *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews*. ESRC Methods Programme.
- Regeringen (2010) *Faglighed og frihed: Regeringens udspil til en bedre folkeskole*. København: Regeringen.
- Reynolds D., Bollen, R. Creemers, B., Hopskins, D., Stoll, L. and Langerweij, N. (1996) *Making Good Schools: Linking School effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., and Van Damme, J. (2011) Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review. *Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness Improvement, Cyprus, 2011.*
- Rieper, O. & Foss Hansen, K (2007) *Metodedebatten om evidens*. København: AKF Forlaget
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., and Smith, A. (1979) *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning, (1994) København: Undervisningsministeriet.
- Scheerens, J. and Basker, R. (1997) *The Foundations of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Scherner, H. (1970) Klientellet i et børne- og ungdomsværn – en undersøgelse af behandlingsarbejdet og resultaterne heraf. *Børnesagens Tidende*, 4, 88-92.
- Skårbrevik, K.J. (1996) *Specialpedagogiske tiltak på dagsorden*. Volda. Møreforskning.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000) *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press
- Torgerson, C. (2003) *Systematic reviews*. London: Continuum International.
- Undervisningsministeriet (2011) *Målet er en inkluderende folkeskole*.
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2011/Sep/110927%20Maalet%20er%20en%20inkluderende%20folkeskole.aspx>
- Uni-C Statistik og Analyse (2008) *Folkeskolens vidtgående specialundervisning. Skoleårene 1996/97-2006/07*.
- Walters, P. B., Lareau, A. and Ranis, S.H. (2009) *Education research on TRIAL. Policy reform and the call for Scientific Rigor*. Routledge.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation. Second Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Printice Hall.
- Wholey, J.S. (1987) *Organizational excellence: Stimulating quality and communicating value*. Lexington, MA: Lexington Books