

# Viden om inklusion



af

Camilla Brørup Dyssegaard &  
Michael Søgaard Larsen

**Dansk Clearinghouse  
for Uddannelsesforskning**

Institut for Uddannelse og Pædagogik

Aarhus Universitet

København 2013

<b>Titel</b>	Viden om inklusion
<b>Copyright</b>	© 2013 Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
<b>ISBN</b>	978-87-7684-937-5
<b>Udgivelsestidspunkt</b>	Februar 2013
<b>Forfatter</b>	Camilla Brørup Dyssegaard & Michael Søgaard Larsen
<b>Adresse</b>	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning Institut for Uddannelse og Pædagogik Aarhus Universitet Tuborgvej 164 2400 København NV Phone: +45 87 16 39 42 <a href="http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/">http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/</a>

# Forord

---

Denne publikation er et bearbejdet uddrag af publikationen ”Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen”, der blev afsluttet 1. december 2012.

Formålet med dette uddrag er at præsentere den viden, vi nu har om hvilke strategier, der har positiv virkning for inklusion i grundskolen på en praksisorienteret, kort, præcis og læsbar måde.

Både det fulde systematiske review og denne publikation er udformet på baggrund af en kontrakt om samarbejde mellem *Ministeriet for Børn og Undervisning* og *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet*.

Til løsning af opgaven har følgende forskere deltaget i en reviewgruppe, der løbende har fulgt projektet:

Professor Bengt Persson, Institutionen for Pedagogikk, Høgskolan i Borås, Sverige

Postdoc 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 Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Dernæst har, udover naturligvis forfatterne, følgende medarbejdere fra Clearinghouse arbejdet på projektet:

Evidenskonsulent Neriman Tiftikçi

Videnskabelige assistenter: Rune Müller Kristensen, Anne Bang-Olsen, Hanna Bjørnøy Sommersel

Tak til Ministeriet for Børn og Undervisning og tak til alle medarbejdere og forskere, der har bidraget til denne korte præsentation af resultaterne af undersøgelsen.

Publikationen over det fulde systematiske review samt naturligvis denne publikation kan hentes på

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

31. januar 2013

Michael Søgaard Larsen



# Indhold

---

Forord .....	3
Introduktion .....	6
Forskningen om inklusion og effekt .....	7
Denne undersøgelses grundlag .....	9
Inklusionsstrategier .....	11
Strategi 1: Undervisning for alle – tilpas undervisningen så den passer til alle elever .....	13
Strategi 2: Fælles værdigrundlag .....	19
Strategi 3: Pædagogiske tilgange til inklusion .....	21
Strategi 4: Collaborative teaching (tolærerordning) .....	26
Strategi 5: Lærerassistenter .....	30
Strategi 6: Elevformidling (peer tutoring) .....	33
Strategi 7: Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD-lignende adfærd/social-emotionelle vanskeligheder.....	37
Konklusion .....	42
Den aktuelt bedste viden .....	44
Bilag 1 .....	46
Bilag 2 .....	47
Referencer .....	48
Referencer til kommentartekst .....	53

# Introduktion

---

I den danske folkeskole er der i de seneste 2-3 år kommet et betydeligt fokus på inklusion. Lovgivningsmæssigt kan dette ses i gennemførelse af en lovændring pr. august 2012 om øget inklusion med en ny afgrænsning af specialundervisningen. Forud for denne var der i 2011 indgået en aftale mellem Kommunernes Landsforening og regeringen om at øge andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning. Efterfølgende er der etableret et nationalt rådgivningsteam, der skal hjælpe kommunerne med inklusionsindsatsen. Endvidere er der etableret et nationalt Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning.<sup>1</sup>

Formålet med denne publikation er at undersøge den eksisterende forskning om inklusion for at finde ud af, hvilke strategier for inklusion der har positive virkninger. Dette kræver indsigt i, hvad effekten af de anvendte strategier er. Man taler også om, om man 'med evidens' kan påvise fremgangsmåder, der fremtræder som mere velbegrundede at anvende end andre. Det er dette ønske om indsigt i forskningen om inklusion, som var udgangspunktet for denne undersøgelse. Opgaven har derfor været at afdække hvilke strategier, primærforskningen har vist, der virker bedst i inklusionsmæssig henseende.

Vi har løst denne opgave ved at stille nedenstående spørgsmål til den eksisterende forskning:

*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?*

Læs mere om den arbejdsmetode, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning anvender, på s. 45.

---

<sup>1</sup> Her citeret fra: Regeringen (2012) Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen. København, s 35.

# Forskningen om inklusion og effekt

---

Inklusion som forskningsfelt er teoretisk set multidisciplinært, idet der indgår pædagogiske, psykologiske og sociologiske teorier. I effektforskningen på det pædagogiske område anvendes forskellige 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 samt ved klasserumsobservationer. Det er væsentligt i forhold til effektundersøgelser, at målingerne ikke kun består af faglige vurderinger, men også omfatter vurderinger af sociale og personlige kompetencer samt 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 forløbsundersøgelser af followback- eller followuptypen.

Hofstetter og Alkin (2002) har systematisk gennemgået 30 års effektforskning med særligt 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 og Tetler, 2009). Der er stor forskel på, hvordan indsatserne ydes, og hvilke ressourcer der er til rådighed fra lærerteam til lærerteam og fra skole til skole. Det er derfor vanskeligt at udvælge internationale måleinstrumenter, hvor alle sider af elevforhold dækkes.

Inklusion har været drøftet igennem de sidste godt 20 år. Det har været svært at få defineret, hvad inklusion specifikt kræver, eller hvilke interventioner der har en effekt i forhold til de enkelte elevers faglige og sociale udvikling. Indtil for få år siden har diskussionen om udviklingen af mere inkluderende kulturer på skoler primært haft et idealistisk og ideologisk niveau, mens der har været beskedent empirisk fokus.

Nu er samtlige kommuner i Danmark ved at omsætte idealet om inklusion til praksis. I takt med at kommunerne udvikler deres skoler i en inkluderende retning, er efterspørgslen på strategier, der er evidensbaserede, 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. Evidensinformerede undervisningsstrategier defineres af Mitchell (2008) som:

*... klart specificerede undervisningsstrategier, som i kontrollerede forsøg har vist sig at være effektive til at give de ønskede resultater over for en bestemt gruppe af elever.*

På trods af at effektforskning indenfor det pædagogiske område er svær at gennemføre, og at der derfor fortsat er behov for yderligere forskning, er der dog på nuværende tidspunkt nogen viden om, hvilke un-

dervisningsstrategier der fremmer en inkluderende praksis. Det er også fortsat sådan, at der kan være langt mellem forskningens resultater og praksis. Dette skyldes blandt andet, at en del forskning stadig ikke er i en form, der er tilgængelig for lærere. Denne publikation sigter på at formidle forskning til praktikere på en struktureret og let forståelig måde.



# Denne undersøgelses grundlag

---

I denne undersøgelse besvares 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?*

Spørgsmålet er afgrænset således:

## **Inklusion**

Aktiv deltagelse med optimalt udbytte af alle elever i læringsfællesskabet. Det vil sige, at elever befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som deres klassekammerater. I begrebet inklusion indgår tillige dette, at elever får optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.

## **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.

## **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. Dette indebærer, at der er stillet krav til forskningen om, at den skal kunne dokumentere effekt. Hvad angår effektens indhold, blev der stillet krav om, at forskningen på én gang både skulle undersøge:

- Kognitiv effekt: Effekter på elevernes faglige udvikling
- Sociale effekter: Effekter på elevernes sociale færdigheder og på klassens sociale miljø.

Der stilles ikke krav om at finde en effekt på *både* elever med særlige behov *samt* almenelever. 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.

## **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, geografisk og sproglig afgrænsning**

Den markante ændring i tilgangen til feltet, som Salamanca Erklæringen fra 1994 markerer, har bevirket, at det tidsmæssige perspektiv blev sat efter Salamanca, dvs. fra 1994.

Geografisk er der afgrænset således: 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, som giver mulighed for at diagnosticere børn.

Det sproglige univers er sat til: engelsk, tysk og fransk samt skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk).

### **Undersøgelsens metode**

Efter afgrænsninger og begrebsmæssige valg, som beskrevet foran, var næste skridt at finde ud af, hvilke søgeprofiler vi skulle anvende, og at foretage søgning i relevante databaser. Vi søgte i 14 forskellige nationale og internationale databaser samt gennemså forskningsfeltets 11 førende internationale tidsskrifter. Vi oprettede søgeprofiler, så al forskning om inklusion i princippet blev fundet. Søgningerne gav 10.494 forskellige referencer. Disse blev herefter screenet for relevans. Vi fandt kun 65 relevante undersøgelser, der herefter blev kvalitetsvurderet. Det efterlod os med 43 studier. På baggrund af analysen af materialet kan vi konstatere, at det at stille og besvare effektspørgsmål er overordentligt sjældent i inklusionsforskningen. Listen over databaserne, de anvendte søgeprofiler og screeningen er tilgængelige i det fulde systematiske review.

### **43 studier ligger til grund for resultaterne**

Arbejdet med at finde den relevante forskning og det efterfølgende analysearbejde er gennemført systematisk og transparent på det grundlag, der er beskrevet i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning *Konceptnotat*, der kan hentes på vores hjemmeside. I denne proces fandt vi frem til en lang række undersøgelser, der på forskellig vis beskæftiger sig med forskning i inklusion. Kun 43 studier har imidlertid vist sig at være relevante for denne undersøgelse, dels ud fra at de skulle beskæftige sig med det spørgsmål, vi ønskede at få besvaret, dels ud fra at de skulle være pålidelige i forhold til at kunne dokumentere effekter af inklusionstiltag.

# Inklusionsstrategier

---

## Er der brug for evidensbaserede inklusionsstrategier?

Når vi taler om at inkludere elever med særlige behov i almen skolen, spiller lærere en central rolle. Det er lærerne, der skal sikre, at alle elever i en klasse modtager en ordentlig undervisning. Hovedformålet med denne publikation er, at lærere burde og skal have mulighed for at få adgang til evidensbaserede undervisningsstrategier. Indenfor områder som medicin, landbrug og teknologi har praksis længe været baseret på forskningsvidens. Det er dog relativt nyt indenfor uddannelsesområdet. Der findes i dag adskillige databaser, hvor information om fx effektive undervisningsstrategier for elever med særlige behov kan hentes. Der er dog en betydelig kløft mellem det, forskere har fundet ud af, og hvordan lærere agerer i praksis. Dette skyldes ikke mindst, at megen forskning ikke er let tilgængelig og ikke skrevet i en form, der er anvendelig for lærere. Denne publikation er et forsøg på at give lærere adgang til nogle evidensbaserede undervisningsstrategier, som kan fremme udviklingen af en mere inkluderende skole.

Vi har, som det tidligere er nævnt, valgt at benytte David Mitchells (2008) definition af evidensbaserede undervisningsstrategier:

*...klart specificerede undervisningsstrategier, som i kontrollerede forsøg har vist sig at være effektive til at give de ønskede resultater over for en bestemt gruppe af elever.* Vi er klar over, at lærere har en stor viden om forskellige undervisningsstrategier, men er de alle lige effektfulde? Er de også alle lige effektfulde i forhold til at tilrettelægge en undervisning, som inkluderer elever med forskellige behov? Denne publikation giver et indblik i, hvilke strategier der har en evidensbaseret effekt i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen.

Et centralt spørgsmål er, om elever med særlige behov har behov for nogle særlige undervisningsstrategier? Svaret på dette er både ja og nej. Nogle af de interventioner, der gennemgås, er særligt effektive over for nogle typer af særlige behov, andre har en gavnlig virkning over for alle elever, derunder også for almenleverne. Denne publikation henviser til flere bud på effektive undervisningsstrategier til glæde for både elever med og uden særlige behov.

## Syv forskellige inklusionsstrategier

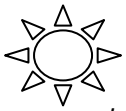
Vi har udvalgt syv inklusionsstrategier, som læseren kan fordybe sig i. I hver af de syv inklusionsstrategier er flere forskningsstudier inddraget. For at gøre læsningen mere tilgængelig har vi gennemgået alle syv strategier ud fra følgende punkter:



Strategi: *definition af strategien.*



Den pædagogiske idé: *det teoretiske fundament for strategien og et kort historisk overblik.*



Praksis: *en oversigt over hvordan strategien omsættes i praksis og eksempler herpå, og de risici og problemer der kan være forbundet med anvendelse af strategien.*



Evidens: *hvad siger forskningen overordnet om strategien, hvad angår elevernes udbytte (fagligt, socialt) almenelever/elever med særlige behov? En kortfattet opsummering af interventionens værdi).*

Inden vi går i gang med de specifikke strategier, er det væsentligt at nævne, at intentionen med denne publikation ikke er, at lærere skal smide deres erfaringer ud ”med badevandet”, men snarere at de skal lade sig informere/inspirere af forskningen, således at deres praksis kan udvikles med en solid viden om inklusionsstrategier, der er effektive.

## Strategi 1: Undervisning for alle – tilpas undervisningen så den passer til alle elever<sup>2</sup>



### Strategi

Overordnet set betyder inkluderende undervisning, at elever med særlige behov undervises i almenskolen og -klasserne. Der er dog ikke blot tale om en placering af elever med særlige behov. Inklusion indbefatter, at en række tiltag sættes i værk: tilpasning af pensum, tilpassede undervisningsmetoder, tilpassede evalueringsteknikker m.m. Inkluderende undervisning kan med andre ord betegnes som en strategi bestående af mange forskellige komponenter og tiltag.



### Den pædagogiske idé

Etableringen af en inkluderende undervisning er et omfattende projekt. I dag får 84.000 elever en eller anden form for specialundervisning. Af disse elever får 45.000 elever under 7 lektioners støtte i klassen. 4.000 elever får mellem 7-11 lektioners støtte i klassen, og 2.300 elever får mere end 12 timers støtte i klassen. Disse 2.300 elever er elever, der er enkeltintegrerede i grundskolen. De resterende 33.000 elever får undervisning i specialklasser eller specialskoler. Det svarer til 5,6 % af eleverne i folkeskolen. Kommunernes Landsforening og Regeringen har aftalt, at den andel skal ned på 4 % i 2015, dvs. en ændring på 1,5 procentpoint. Det svarer i runde tal til, at 9.000 elever skal flyttes fra specialklasse/specialskoler i løbet af de næste 2-3 år over i almenundervisningen.

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 i eller ekskluderes fra 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.

---

<sup>2</sup> Denne strategi hedder i det systematiske review: Inkluderende almenskole og specialklasse/skole.

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 seks 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 indlæringsstakter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde et passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsamfundet. Der skal være en hel række former for støttetjenester for at kunne klare de forskellige behov, man møder på alle skoler.*

(Salamanca Erklæringen, ratificeret i 1994)

Danmark har som mange andre lande arbejdet for 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).

I starten af 1980'erne kom der fokus på specialundervisning, da der kunne ses en stigning i 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 forventedes, at en større del af befolkningen gennemførte en grundlæggende skoleuddannelse (Dyssegaard et al., 2007).

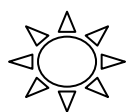
Fra cirkulæret om Folkeskolen fra 1972 kommer ideerne om at yde støtte i den almindelige undervisning, hvilket gav anledning til, at tolærerordninger blev etableret, og at forebyggende indsatser som læsekurser blev udbredt (Dyssegaard et al., 2007).

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 deltagelse 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 publikationen *Specialundervisning i folkeskolen – veje til bedre organisering og styring* (Finansministeriet, 2010)<sup>3</sup>. 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 i kommunerne 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.



## Praksis

Den overordnede definition af inkluderende undervisning er: placering af elever med særlige behov i alderssvarende almenklasser på deres lokale almenskoler. Der er dog mange forudsætninger, der skal være til stede, hvis ønsket om en inkluderende undervisning skal lykkes. Vi har som nævnt ladet os inspirere af Mitchells (2008) formel, som vi har tilpasset vores publikation:

Inkluderende undervisning forudsætter: V + P + 3T + A + S + L

Hvor:

V = Værdigrundlag

P = Placering

3T = Tilpasset pensum, Tilpasset evaluering/vurdering, Tilpasset undervisning

A = Accept

S = Støtte

L = Ledelse

Alle ovenstående faktorer er væsentlige i forhold til, om inklusion skal lykkes. Det karakteristiske ved disse faktorer er, at de alle er en del af det, som kendetegner god undervisning for *alle* elever. Elever med særlige behov har brug for (hvilket vi kommer nærmere ind på i gennemgangen af de følgende 6 strategier) både særlige strategier i forhold til deres egen undervisning og for god undervisning tilpasset alle elevernes faglige og sociale færdigheder.



## Værdigrundlag

Det er essentielt, at skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, tager udgangspunkt i fælles værdier, som er kendte og accepterede af alle medarbejdere. Det er ikke tilstrækkeligt at skabe en over-

---

ordnet forståelse for værdierne, der skal også ske en refleksion over værdierne og deres betydning for praksis, ligesom de efterfølgende skal omsættes i praksis (**Strategi 2**).

### Placering

Når elever med særlige behov skal inkluderes i en alderssvarende almenklasse, er det væsentligt, at de som udgangspunkt ikke modtager al deres undervisning i form af specialundervisning eller i grupper delt efter faglig formåen. Resultater i flere af studierne peger på, at det er optimalt at skifte mellem forskellige undervisningstyper fx grupper delt efter fagligt niveau, klasseundervisning, evt. med ekstra støtte, korte kursusperioder m.m. (**Strategi 3 og 6**).

### Tilpasset pensum, Tilpasset evaluering/vurdering, Tilpasset undervisning

Skal inklusion af elever med særlige behov i almenklasser lykkes, er det afgørende, at pensum er tilpasset alle elever (**Strategi 3, 5 og 6**). Dette er en af de store udfordringer i inkluderende undervisning. Når pensum ikke er tilpasset eleverne, vil der opstå behov for specialundervisning, da nogle elever ikke har mulighed for at følge undervisningen. Mitchell (s. 30, 2008) giver et eksempel på, hvordan pensum kan differentieres indenfor det samme emne. Eksemplet er fra Sydafrika, og vi har valgt at oversætte det til dansk. Der benyttes en "pensumstige", som illustrerer, hvordan pensum kan tilpasses enkelte elevers individuelle behov ud fra deres forskellige faglige kompetencer, men indenfor samme faglige emne.

Fx i stavning:

Trin1: lærerne vurderer, om eleverne kan arbejde på samme niveau som deres klassekammerater.

Trin 2: eleverne kan måske udføre samme aktivitet, men med tilpassede forventninger (fx færre ord).

Trin 3: eleverne kan måske udføre samme aktivitet, men med tilpassede forventninger og materialer (fx matche ord med billeder).

Trin 4: eleverne kan måske udføre samme aktivitet, men med tilpassede forventninger (fx ved at benytte ord, som eleverne kan relatere sig til i forhold til deres omgivelser).

Trin 5: eleverne kan måske udføre samme aktivitet, men med tilpassede materialer (fx et staveprogram til computer).

Trin 6: eleverne kan måske udføre en anden, men parallel aktivitet (fx lære at anvende et computerprogram med stavekontrol).

Trin 7: eleverne kan måske udføre en praktisk og funktionel aktivitet med støtte (fx spille stavespil, evt. med støtte fra en klassekammerat).

Tilpasset evaluering er også væsentlig. Eleverne med særlige behov har brug for tydelige målsætninger for deres arbejde, således at de kan følge deres egen faglige progression (**Strategi 3, 5, 6 og 7**).



Det er af afgørende betydning for inkluderende undervisning, at lærerne formår at veksle mellem forskellige undervisningsformer. Af de syv strategier er der tre, der helt overordnet beskæftiger sig med undervisningsformer: Tolærerordning (**Strategi 4**), lærerassistenter (**Strategi 5**) og elevformidling (**Strategi 6**).

### Accept

For at inkluderende undervisning skal lykkes, kræver det en accept fra lærere, elever og forældre af, at elever med særlige behov skal modtage deres undervisning i almenklassen (**Strategi 2**).

### Støtte

Arbejdet i professionelle team er altafgørende for udviklingen af en inkluderende undervisning.

Intentionen med samarbejde i team er primært, at lærere, forældre og andre professionelle fx psykologer, konsulenter m.fl. skal samarbejde om løsning af undervisningsopgaver, både i forhold til enkeltelever og i forhold til at kunne udvikle egne professionelle kompetencer gennem udveksling af erfaringer og supervision samt ved at udnytte de enkelte teammedlemmers særlige kompetencer (**Strategi 3, 4, 5 og 7**).

### Ledelse

Det er ledelsens ansvar at sikre, at alle ansatte har et kendskab til og kan forklare de fælles værdier, skolen bygger sin udvikling af en inkluderende praksis på. Det er endvidere ledelsens ansvar at sikre, at de forskellige inklusionstiltag implementeres rigtigt og ordentligt (**Strategi 1 og 2**).

### Evidens

Alle studierne har set på sammenhængen mellem psykosocial funktion og faglig udvikling hos elever med særlige behov i de forskellige undervisningskontekster. Sammenhængen er meget tydelig på almenkoler og mindre i specialklasser/skoler. På almenkolerne er der en tydelig overensstemmelse mellem, hvordan elever klarer sig fagligt, hvordan de trives på skolen, og hvordan deres forhold til klassekammerater er. Der er også en sammenhæng med alder. 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 selvpfattelse i forhold til skolearbejde hos elever med særlige behov, trives eleverne i specialtilbuddene bedst. De sammenligner sig med elever med lignende vanskeligheder, hvorfor de ikke konstant 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 alment skole eller i et specialtilbud.

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

Studiernes resultater peger overordnet set 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.

## Strategi 2: Fælles værdigrundlag



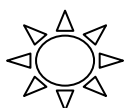
### Strategi

Inklusion i uddannelse hænger uløseligt sammen med specifikke værdier. Det er ikke tilstrækkeligt for udviklingen af en skoles praksis, at ledelsen har en tydelig holdning til og ønske om at skabe en mere inkluderende praksis. Skal det give mening at udvikle en skole i en inkluderende retning, er det essentielt, at alle fokuserer på kvalitet. Der kan imidlertid ikke opnås et fælles fokus på kvalitet, medmindre formålet for udviklingen er tilknyttet specifikke værdier. Inkluderende værdier, som er formuleret, kendt og accepteret af medarbejderne, udgør det fundament, som gør det muligt i praksis at realisere udviklingen af en inkluderende skole.



### Den pædagogiske idé

Et fælles værdigrundlag blandt medarbejdere er med til at støtte normer og strategier, som danner udgangspunkt for beslutninger om undervisning og læring på skolen. Der findes ikke én strategi for, hvordan en skole som organisation kan etablere sit værdigrundlag. Der er mange faktorer, som har indflydelse på udformningen af en skoles værdigrundlag: folkeskolelovgivningen, den kommunale forvaltnings målsætninger og forældrenes krav. De eksterne krav har en lige så afgørende rolle i udarbejdelsen af skolens værdigrundlag som den interne udvikling af undervisning og læring, der fokuserer på eleverne og medarbejderne. Det fælles værdigrundlag, der iværksættes for at forbedre en skoles kultur, resulterer ikke altid i det, skolen havde ønsket. Skoleudvikling vil i det hele taget altid være præget af både succeser og fejlslagne handlinger. Det er her, det fælles værdigrundlag kan bidrage med retningslinier for både medarbejdere og ledelse i forhold til, hvordan skolen retter sin udvikling efter det fælles værdigrundlag.



### Praksis

Det at definere et fælles værdigrundlag på skoler er essentielt for udviklingen af en inkluderende praksis og for etableringen af et positivt læringsmiljø, både for elever med og for elever uden særlige behov. Som vi vil kunne se i afsnittet om evidens, kan det faktisk have en stigmatiserende virkning på elever med særlige behov, hvis et fælles værdigrundlag ikke findes på skolen.



### Ledelse

Skoleledelsen spiller en central rolle i etableringen af et fælles værdigrundlag. Det er ikke tilstrækkeligt for etableringen af et fælles værdigrundlag på en skole, at skolelederen eller forvaltningen dikterer, hvordan et

sådan skal se ud. Det er essentielt, at lederen formår at vende beslutningsprocessen fra en top down- til en bottom up-proces. Dette skal gøres for at sikre, at alle medarbejdere har kendskab til og medejerskab for værdigrundlaget.



#### Fire trin til en mere inkluderende praksis

1. *Etablering af et fælles værdigrundlag*
2. *Kendskab til inkluderende undervisningsstrategier*
3. *Kendskab til inkluderende undervisningspraksis*
4. *Dato for start og dato for evaluering*



#### Evidens

Det har vist sig at være væsentligt, at skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, har en fælles forståelse af, hvad målsætningen er for skolens praksis. Lærere, der har en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov, har også en negativ effekt på den faglige udvikling for elever med særlige behov. Det medfører også, at eleverne med særlige behov risikerer at blive stigmatiserede af deres klassekammerater. Det ses endvidere i undersøgelser, 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.

## Strategi 3: Pædagogiske tilgange til inklusion



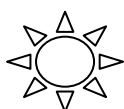
### Strategi

Under denne strategi ses på ni forskellige pædagogiske tilgange, som har en effektiv virkning i forhold til at inkludere børn med særlige uddannelsesmæssige behov i almenklasser.



### Den pædagogiske idé

Den grundlæggende tanke her er, at lærere kan få indsigt i forskellige pædagogiske tilgange til undervisning. Det er væsentligt, at elever med særlige uddannelsesmæssige behov ikke får deres problemer forværret af, at deres læring er begrænset i undervisningen. Det er essentielt, at lærere har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder, og at de aktivt søger at fjerne eller begrænse barrierer for læring. Det er afgørende – og en af de store udfordringer for lærere – at sikre, at alle elever i en klasse får tilstrækkeligt med relevant og tilgængelig undervisning.



### Praksis

I det følgende ses på evidensbaserede undervisningsmetoder.



### Unified Plans of Support (UPS)

”Unified Plans of Support” (UPS) betyder frit oversat til dansk: Samlede støtteplaner. Samlede refererer til, at der er tale om elevplaner udarbejdet af et team af medarbejdere fra almen- og specialundervisningsområdet. Teamet består af skolelederen, lærer, speciallærer, konsulent og forældrene 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 social 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 (Se bilag 1, side 46, hvor et eksempel på en UPS gives).

Resultaterne viser, at UPS-teamprocessen 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.



### Instructional Support Teams (IST)

”Instructional Support Teams” (IST) betyder frit oversat til dansk: Teamstøtte til undervisningens gennemførelse. IST dækker over en kollaborativ<sup>4</sup> problemløsningsmodel, som kan benyttes til at fremme elevers faglige udvikling gennem kollegial støtte, specifikke klasserumsstrategier og programkoordination, inden en elev indstilles til specialundervisning.

IST består af skolelederen, elevens lærer, en ”støttelærer” og andre specialister og lærere efter behov. Når elevens lærer eller forældre bliver opmærksom på en elevs vanskelighed, arbejder teamet med en specifik problemløsningsproces (se Bilag 2, side 47). IST består af fire faser.

I den indledende fase indsamler ”støttelæreren” information om elevens præstationsniveau i klassen gennem både pensumbaserede og andre evalueringsprocedurer. De indsamlede data benyttes til at skabe en sammenhæng mellem elevens præstationsniveau og en undervisningsstrategi, som defineres under hypotesedannelsen. Stadiet hedder hypotesedannelsen, da både problemet og den foreslåede løsning bedst kan beskrives som hypoteser, der skal afprøves, fremfor ”*løsningen på problemet*”. Strategier, som ofte anvendes i IST, kan ses i Bilag 2, side 47.

I næste fase hjælper ”støttelæreren” klasselæreren med at igangsætte interventionen ved at arbejde direkte med eleven med vanskeligheder. På denne måde vurderes det, om den valgte strategi har en effekt på elevens faglige progression. Ved at følge elevens progression jævnlige, evaluerer IST-effekten af interventionen, og det afgøres i sidste fase, om yderligere evalueringer er nødvendige. IST koordinerer endvidere, at de støttemuligheder, der er på skolen, er tilgængelige for læreren, når interventionen sættes i gang.

Det tager fem år at uddanne et IST.

Resultaterne fra studiet viser, at eleverne har stort udbytte af IST i forhold til både deres faglige og sociale udvikling, når IST er godt implementeret. Når IST er dårligt implementeret, viser eleverne ikke bedre resultater end de elever, der ikke har adgang til IST.



### Diversitet og inklusion i indskoling

Det at ændre pædagogisk praksis og at 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 er endvidere essentielt for lærerne, at de har adgang til ressourcepersoner. Skoleledelse, konsekvente adfærdspolitikker og et professionelt teamsamarbejde er også afgørende i forhold til at tilgodese elever med særlige behov i almenundervisningen. Endelig gælder, at 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.

---

<sup>4</sup> Vi har valgt at bruge en dansk version af det engelske ord *collaborative* og ikke blot bruge ordet samarbejde, da vi ønsker at præcisere, at der er tale om mere end et almindeligt samarbejde.



## Pædagogiske fællesskaber

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 der kan undervises i et givent pensum, og opnår også en forståelse for, hvorfor det er effektivt. Den positive effekt af dette samarbejde synes at være funderet i, at lærerne reflekterer over og i fællesskab udvikler undervisningen rettet mod at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen.



## Eksempel på et inklusionsprogram

I inklusionsklasserne er der to lærere: en almenlærer og en speciallærer. Fra børnehaveklasse til og med 3. klasse var begge lærere til stede i klassen hele dagen. I 4. og 5. femte klasse var speciallæreren til stede halvdelen af dagen. Speciallærerne var specifikt uddannet til at undervise elever med generelle indlæringsvanskeligheder og havde i gennemsnit 8 til 10 års undervisningserfaring.

Alt personale var, inden inklusionsklasserne startede, på et tredages kursus, hvor de blev præsenteret for deres nye roller og dertil hørende ansvarsområder. Der blev arbejdet med: filosofien i inkluderende undervisning, karakteristik af forskellige funktionsnedsættelser, klasserumsledelse, evne til kommunikation og samarbejde og tolærerundervisningsstrategier. Speciallærerne fik supervision én gang ugentligt fra en inklusionsspecialist.

Alle elever får kursus i sociale færdigheder og social kommunikation én gang ugentligt. Inklusionsspecialisten observerer eleverne under disse kurser. Speciallæreren og inklusionsspecialisten mødes regelmæssigt for at diskutere elevernes progression. Speciallærerne kan endvidere søge hjælp hos skolelederen, psykologen, talepædagogen og konsulenten efter behov.

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 mellemtrinet vurderer eleverne uden særlige behov sig selv højere i forhold til faglige og sociale færdigheder end eleverne med særlige behov. Lærerne på alle klassetrin oplever, at begge elevgrupper viser forbedrede sociale færdigheder. Elevernes karakterkort og lærerkommentarer viser, at lærerne justerer deres forventninger i forhold til elevernes potentialer, så alle udfordres optimalt.



## Systematisk teamtilgang til fremme af inklusion

Denne inkluderende model består af et team af lærere, AKT-lærere, skoleledere, psykologer, teamkoordinatorer og evt. hospitalspersonale, som samarbejder om at sikre, at elever med emotionelle og adfærdsvanskeligheder kan inkluderes i almenundervisningen. Indledningsvis forsøger lærerne i samarbejde med AKT-læreren at ændre klassens miljø, således at elevens social-emotionelle trivsel, adfærd og faglige formlen forbedres. Samtidig etableres der et udbygget samarbejde med forældrene.

Samarbejde mellem team og forældre foregår så tit som muligt. I tilfælde af at de indledende tiltag ikke er tilstrækkelige, gennemfører teamet en mere bred vurdering af elevens miljø, herunder også en vurdering af familiens samspil, da mere information om dynamikkerne i elevens miljø vurderes nødvendig. Denne viden fører til yderligere tilpasning af interventionen i klassen og på skoleniveau samt til anbefalinger til familien. Det primære formål er hele tiden at justere elevens miljø ved at arbejde med lærernes og forældrenes opfattelse og forståelse af eleven. Dette mål nås ved at arbejde med skolens og familiens forståelse af eleven, ved at der opbygges realistiske forventninger til forbedringer hos eleven, ved at man styrker lærerne og forældrene gennem at dele erfaringer og ved direkte at udfordre troen på nødvendigheden af det specialiserede miljø. Det er naturligvis essentielt, at skolen forpligter sig til at arbejde med teamet.

Resultaterne viser, at elever med særlige behov fungerer lige så godt i almenskolen, når den systematiske teamtilgang 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.



#### Intensivt tale- og sprogterapeutisk program

Dette inklusionstiltag er specifikt rettet mod elever med sproglige vanskeligheder (Pragmatic Language Implications). Eleverne får i alt 20 sessioner med tale- og sprogterapi over en otte ugers periode gennemført af en erfaren talepædagog.

Inden terapien sættes i gang, vurderes elevens kommunikative og tekstforståelsesfærdigheder, og på baggrund af disse udarbejdes en individuel interventionsplan. En væsentlig del af interventionen er, at forældrene og lærerne får kendskab til strategier, der kan støtte elevens sociale kommunikation.

Resultaterne af interventionen er ikke entydige, men alle elever viser progression i deres konversationsevner og delvise forbedringer i præstationer ved sprogtest. Det afgørende i forhold til denne intervention er, at der skal skabes et godt samarbejde mellem forældre, lærere og talepædagog, for at interventionen har nogen virkning.



#### Evidens

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 samt 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 og faktisk er kompetente til at varetage undervisningen af eleverne med særlige behov.

## Strategi 4: "Collaborative<sup>5</sup> teaching" (tolærerordning)



### Strategi

Der er flere forskellige tilgange til det at arbejde med to lærere i de studier, der analyserer dette. Fælles for studierne er, at de undersøgte ordninger med to voksne i klassen 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 er 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 faglig baggrund for det. Der er altså ikke tale om to af klassens faste lærere eller en pædagog.



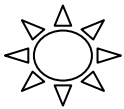
### Den pædagogiske idé

"Collaborative teaching" bygger på, at meget viden er socialt konstrueret, dvs., vi lærer af hinanden. Man skal ikke længere tilbage i tiden end til midten af 70'erne, hvor lærere var "privatpraktiserende" og der var en begrænset udveksling af professionelle erfaringer. I 1990'erne var der en begyndende anerkendelse af, hvordan skolen kunne udvikles, men der var ikke megen tilskyndelse til lærerne om at ændre deres praksis. I slutningen af 90'erne begyndte man at anerkende, at samarbejdende professionelle kulturer medfører en styrkelse af lærerens professionelle rolle, kollegial tillid, ændringer i organisationen og skoleudvikling – alle faktorer, som er solidt forankrede i målet, at elevernes faglighed skal styrkes.

Det overordnede formål med "collaborative teaching" er, at lærerne skal samarbejde omkring løsning og udvikling af undervisningsopgaver både i forhold til en klasse og til enkelte elever og skal kunne udvikle egne professionelle kompetencer ved udveksling af erfaringer og supervision og ved at udnytte de enkelte læreres særlige kompetencer. Lærerne skal føle sig trygge ved samarbejdet og samtidig acceptere hinandens pædagogiske filosofier og undervisningsmetoder.

---

<sup>5</sup> Igen anvendes det engelske ord *collaborative* for at signalere, at der er tale om noget andet og mere, end der traditionelt i Danmark forstås ved tolærerordning



## Praksis

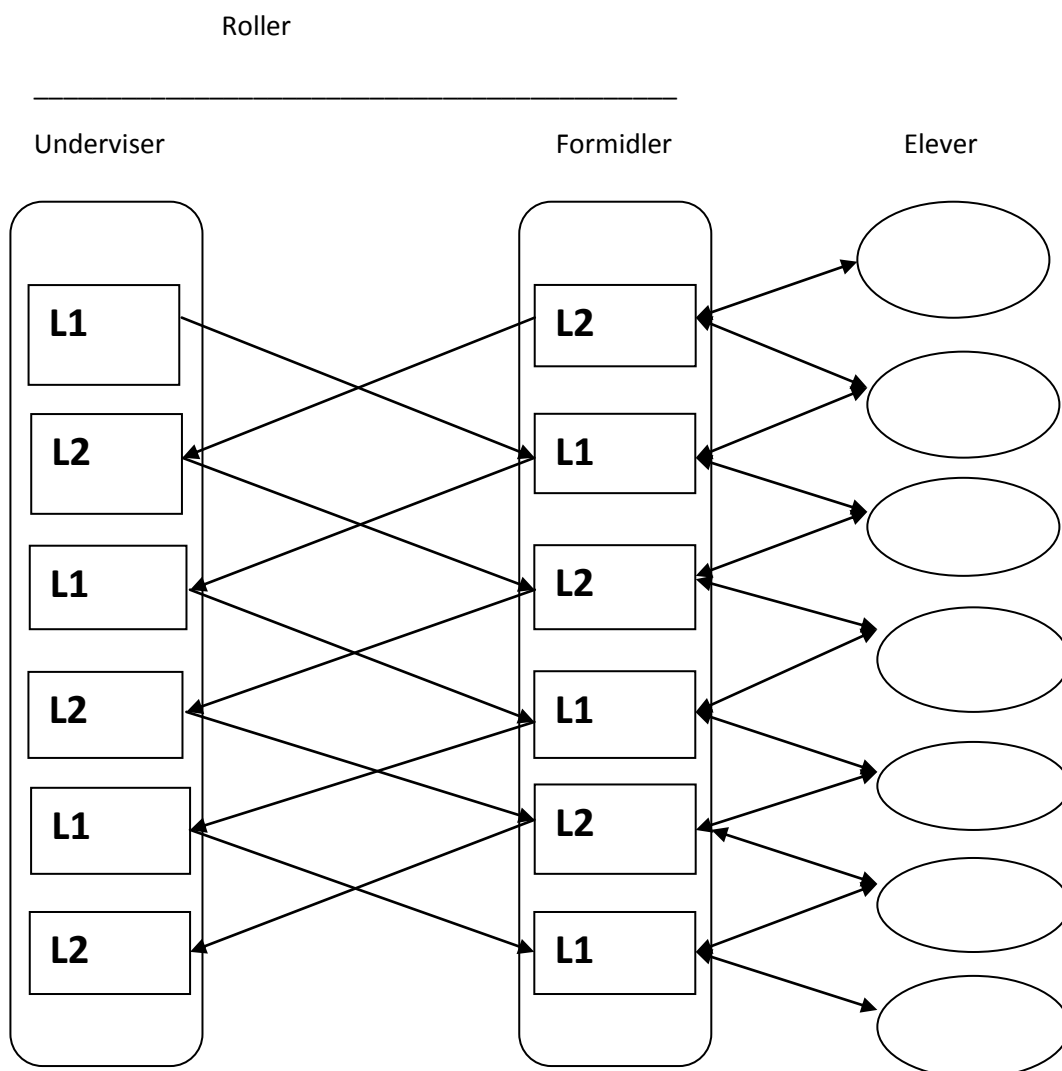
Det afgørende for praksis, når "collaborative teaching" skal implementeres, er, at der er tale om en almenlærer og speciallærer, som er uddannede/instruerede i, hvordan man kan undervise kollaborativt. Nedenstående tiltag er et eksempel på en kollaborativ undervisningsmodel, som er udviklet af Boudah i 1995 (Boudah et al, 1997).



## En kollaborativ undervisningsmodel

Den kollaborative undervisningsmodel (KU) blev designet til et forskningsprojekt af Boudah (1995). Modellen er udviklet på basis af empirisk forskning, som har vist, at elever med faglige vanskeligheder kan lære at benytte og almengøre læringsstrategier, som sætter dem i stand til at kunne løse vanskelige faglige opgaver, og at almenlærerne kan forbedre kvaliteten af deres undervisning, således at elever med særlige behov bedre kan tilegne sig indholdet af undervisningen. Modellen er oversat til dansk af forfatterne til denne publikation.

**Diagram over den kollaborative undervisningsmodel** (Boudah et al., 1997, s. 297)



Når der skal undervises kollaborativt, skal de to tilstedeværende lærere vide, hvad deres respektive roller er i undervisningen, hvordan de vil interagere og relatere til hinanden, og hvordan de vil interagere med eleverne i undervisningen.

### **Processen**

Venstre side af figuren viser de to roller, lærere har i en inkluderende undervisning, når der undervises kollaborativt: underviser og formidler. Pilene mellem den ene lærer (L1) og den anden lærer (L2) illustrerer, hvordan lærerne hele tiden skifter mellem de to roller. Det karakteristiske er, at begge lærere er aktive i undervisningen hele tiden. Et eksempel kunne være, at L1 fortæller om eventyreren, og samtidig skriver L2 stikord på tavlen i punktform (fx \* der var engang, \* 3, 6, 9). Senere kan L2 fortælle om andre karakteristika ved eventyr, mens L1 uddyber med eksempler fra kendte eventyr. Undervisningen kan afrundes med, at den ene lærer opfordrer eleverne til at genfortælle hvilke karakteristika, der er i eventyreren, mens den anden opfordrer eleverne til at komme med eksempler fra eventyr, som de kender.

Når denne form for kollaborativ undervisning igangsættes, vil det ofte være almenlæreren, der varetager underviserrollen, og speciallæreren der varetager formidlerrollen. Dette er naturligt, da almenlæreren er specialist på sit fagområde, og speciallæreren er specialist i at tilpasse undervisning og undervisningsmetoder til læring. Desto bedre lærerne bliver til at arbejde med den kollaborative undervisningsmodel, desto mere kan begge lærere træde ind og ud af de to roller kontinuerligt i undervisningen. På denne måde kan speciallæreren og almenlæreren supplere og støtte hinanden i undervisningen fremfor at agere som to lærere, der skiftes til at undervise.

### **Indhold**

I højre side af modellen ses pile, der peger i to retninger. Pilene illustrerer det samspil, der er mellem formidlerlæreren og eleverne. Formidlerlæreren benytter, taler om, gør tydeligt, underviser i og opfordrer til anvendelsen af strategiske færdigheder, der hjælper eleverne til en bedre indlæring. Mens underviseren instruerer i noget fagspecifikt, er formidleren i gang med at forbedre elevernes forståelse af det fagspecifikke indhold og undervise i anvendelse af læringsstrategiske færdigheder.

Som eksempler på læringsstrategiske færdigheder kan nævnes:

- Evne til at gengive det gennemgåede pensum med egne ord
- Beherskelse af det lærte ved at benytte hukommelsesstrategier
- Analysere begreber visuelt
- Notatteknik ved hjælp af "mapping".

På denne måde kan formidleren opfordre eleverne til at gengive det gennemgåede eller kan støtte dem i at arrangere deres notater på en måde, så det er let at huske, hvad indholdet og formålet med det gennemgåede pensum var.

### **Resultat**

Et af resultaterne ved at benytte den kollaborative undervisningsproces og lære eleverne strategiske indlæringsfærdigheder er, at eleverne lærer, hvordan de kan lære mere effektivt. Eleverne kan endvidere blive mere selvstændige, da de kan benytte deres læringsstrategier til reelt at tilpasse deres egen læringsproces.



## Evidens

Det har en positiv effekt overfor elever med særlige behov, at der er tolærerordning i klassen, når<sup>6</sup>:

- 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 m.fl.
- begge lærere underviser og støtter alle elever.

Det har 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 almenlæreren.

---

<sup>6</sup> I resten af publikationen gengives evidensen punktvis, da dette pga. studierne mere konkrete karakter er muligt.

## Strategi 5: Lærerassistenter



### Strategi

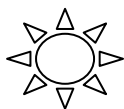
Lærerassistenter er voksne ressourcepersoner, der ikke har en formel læreruddannelse og kun yder generel støtte i undervisningen sammen med almenlæreren. Lærerassistenter arbejder direkte eller indirekte med at give en generel eller målrettet støtte til elever med særlige behov i den almene undervisning.



### Den pædagogiske idé

I skoleåret 2009/10 startede en række danske kommuner forsøg med lærerassistenter med støtte fra Undervisningsministeriet. Forsøget blev sat i gang for at undersøge, om tilstedeværelsen af lærerassistenter i klassen kunne være med til at fremme princippet om undervisningsdifferentiering i hverdagens pædagogiske arbejde. Brugen af lærerassistenter ses også i andre lande, fx Finland, Holland, Sverige, Storbritannien og Norge.

Ministeriet for Børn og Undervisning har i skoleåret 2012/13 sat et randomiseret forsøg i gang om brugen af lærerassistenter. Forsøget vil sammenligne effekten af tolærerordninger med effekten af tilstedeværelsen af en lærerassistent (anden ressourceperson end en lærer) i klassen, faglig rådgivning fra en lærer med særlig ekspertise og en kontrolgruppe. Effekten måles på elevernes faglige niveau, trivsel og antallet af henvisninger til specialundervisning.



### Praksis

Der er nogle punkter, man skal være opmærksom på i forhold til at have lærerassistenter i klassen.



### Udfordringer for praksis

Lærerassistenter kan have en virkning på både de elever, de er målrettet, og på skolen som helhed. Virkningen af generel og målrettet voksenstøtte på elevernes resultater forstås som en del af et større spørgsmål: Hvordan kan aktiv deltagelse og læring fremmes hos alle elever, og hvilken virkning har dette på lærerne og undervisningen? Alle kommuner i Danmark arbejder nu på skabe en mere inkluderende skole. Lærerassistenter kan være en attraktiv og god måde at løse udfordringen om inklusion på. I det systematiske review "Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen" viser resultaterne, at støtte fra lærerassistenter ikke altid ydes til eleven på en måde, der fremmer inklusion – snarere tværtimod. Der er en risiko for, at en direkte støtte til elever med særlige behov kan medvirke til, at eleverne bliver stigmatiserede i forhold til deres almenklassekammerater. På trods af at brugen af læreras-

sistenter kan virke effektiv i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, skal der rettes opmærksomhed mod, at måden brugen af lærerassistenter er organiseret på, er essentiel i forhold til, om eleverne deltager aktivt i klassen og på skolen.

Der skal endvidere ses på, om lærerassistentens tilstedeværelse har den ønskede virkning på alle elevers faglige udvikling. At placere en lærerassistent i en klasse, hvis assistenten ikke er uddannet/instrueret i pædagogisk arbejde og måske kun har begrænset eller slet ingen erfaring med at arbejde med elever med særlige behov, vil ikke nødvendigvis blive til en succesfuld læringsoplevelse for eleven med særlige behov.



## Evidens

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 "teamundervisnings"-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 på de mindre klassestrin, 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 uddannelse/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 på de større klassetrin, hvor der ofte er fokus på enkeltelever
- lærerassistenter overtager den reelle undervisning af elever med særlige behov
- skoler ikke på forhånd har defineret, hvad lærerassistenternes rolle i undervisningen skal være.



## Strategi 6: Elevformidling (peer tutoring)



### Strategi

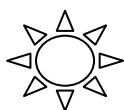
Elevformidling henviser til undervisningssituationer, hvor en elev underviser en anden elev under lærerens supervision, eller hvor en lille gruppe elever arbejder sammen i et team om at løse en given opgave. Det er en effektiv strategi i forhold til at effektivisere undervisningen og læringsprocesserne i en inkluderende undervisning. Det er en strategi, som kan anvendes indenfor alle fag, og er et supplement til andre metoder og strategier i undervisningen, men anvendelsen af elevformidling må ikke gå ud over pensumindlæring. Elevformidling kan organiseres på mange forskellige måder. Det kan være elever på samme faglige niveau, en almen elev og en elev med særlige behov, eller aldersindelst, hvor fx en elev med særlige behov gennemfører elevformidling med en yngre elev.



### Den pædagogiske idé

Elevformidling bygger på den idé, at børn lærer en hel del af hinanden. Det er ikke en ny metode. I Southwark, England, benyttede Joseph Lancaster metoden i 1700-tallet. Han havde ansvaret for at undervise 350 elever på én gang. Han opfandt et "monitor"-system, hvor én lærer underviste en gruppe ældre elever, monitorerne, som så underviste de yngre elever. Metoden blev også anvendt i Danmark fra omkring 1820 under begrebet "indbyrdes undervisning", men blev afskaffet i 1850'erne bl.a. under indflydelse fra Grundtvig, men har levet videre i landsbyskolernes ikke årgangsdelte undervisning og indgår også ofte som et element i "cooperative learning" og "makkerordninger".

I 1960'ernes USA begyndte man at arbejde systematisk med elevformidling, da lærere opdagede, at det var en billig måde at give mere opmærksomhed til elever med særlige behov på (Mitchell, 2008).



### Praksis

Det er væsentligt at huske på, at elevformidling ikke blot er et spørgsmål om at få en dygtig elev til at undervise en elev med særlige behov. Det kræver grundig planlægning og supervision fra læreren.



### The CIRC Program

CIRC står for The Cooperative Integrated Reading and Composition program og betyder frit oversat til dansk: Det Kooperative Integrerede Læsnings- og Skrivningsprogram. Elevformidling bliver benyttet som tilgang til læsning og skrivning. CIRC består af tre hovedelementer: Tekstbaserede aktiviteter, undervisning i forståelsesstrategier og integrerede skriftlige og sproglige aktiviteter.

Undervisningen indledes med, at læreren præsenterer ny viden eller strategier gennem modeller og forklaringer. Eleverne modtager kognitiv støtte i den indledende fase i form af samarbejde med deres klassekammerater og lærerstøtte og feedback. Den kognitive støtte ophører gradvist ved, at læreren begrænser sin støtte til grupperne, og eleverne fortsætter arbejdet i grupper. Til sidst kan eleverne arbejde individuelt og modtager kun lejlighedsvis feedback fra deres klassekammerater eller lærer.

Eleverne bliver inddelt i heterogene team, hvor de samarbejder om strukturerede opfølgingsaktiviteter. Samarbejdsaktiviteterne bliver underbygget af gruppens mål og erkendelsen af, at de enkelte medlemmer af teamet får point for deres individuelle resultater på alle prøver og stile. Team, der får et gennemsnit på 90 % på ugens aktiviteter, betegnes "superteam" og modtager diplomer i anerkendelse af deres arbejdsindsats; team, der har et gennemsnit på 80 % - 89 % betegnes "strålende team"; team, der har et gennemsnit på 70 % - 79 % betegnes "gode team", og disse team får ikke så detaljerede diplomer. Forskning har dokumenteret, at elevformidling, hvor eleverne er inddelt i heterogene team og modtager anerkendelse på baggrund af de individuelle elevs præstationer, er en meget effektiv undervisningsform.



#### Elevformidling som start på undervisningen

Inden eleverne skal arbejde med elevformidling, bliver de trænet i, hvilke regler og procedure der gælder, når man arbejder med elevformidling, og hvordan materialerne til elevformidlingen skal benyttes. Eleverne arbejder sammen to og to og er sat sammen, således at deres faglige niveau er nogenlunde ens.

Undervisningen indledes med, at eleverne arbejder med elevformidling de første ti minutter af undervisningen. Når eleverne kommer ind i klassen, tager de deres mappe med elevformidlingsopgaver og går straks i gang. Eleverne skiftes til at være henholdsvis "lærer" og "elev". Når "eleven" giver et korrekt svar, svarer "læreren" "Flot!" og stiller det næste spørgsmål. Hvis et svar er delvist korrekt, siger "læreren", "det er delvist rigtigt, kan du komme i tanke om mere?". Hvis "eleven" ikke kan svare, giver "læreren" svaret og stiller derefter spørgsmålet igen og fortsætter med dette, indtil "eleven" har det rigtige svar. Når alle ca. 15 spørgsmål til emnet er gennemgået, byttes der roller.

#### Et eksempel på supplerende grammatikaktiviteter

Hvad hedder et navneord på latinsk?	Substantiv
Hvilke former bøjes et navneord i?	Ental/Flertal Ubestemt/bestemt
Bøj navneordet hus.	Et hus /huset Flere huse/ alle husene
Hvad slags ord er "blå"?	Tillægsord
Hvad hedder tillægsord på latinsk?	Adjektiv



## CWPASM – Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention

CWPASM er udviklet til at hjælpe elever med at lære at overholde klassens regler ved at benytte passende sociale færdigheder og ved at arbejde aktivt med et belønningssystem, som er lærerstyret og klassekammeratassisteret. Målet er, at eleven gradvist skal overtage ansvaret fra læreren og klassekammeraten. Systemet består af undervisning i selvledelse, sociale færdigheder og CWPASM-procedure (herunder egen-monitorerings aktiviteter og belønningssystem).

Det tager to lektioner for læreren at undervise eleven i egen-monitorering og spille spillet (der rummer belønningssystemet). I første lektion definerer læreren, hvad egen-monitorering er, og demonstrerer fordelene ved at kunne beherske det. I anden lektion repeterer læreren klassens regler og forventninger og lærer eleverne, hvordan de skal vurdere og evaluere deres adfærd, hvordan de skal sammenligne sig med deres partnere, og hvordan de skal give point.

<b>Beskrivelse af Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention</b>	
<b>Karakteristik</b>	<b>Beskrivelse</b>
<i>Definition/rationale</i>	Eleverne lærer definitionen af og rationale for selvledelse. Eleverne giver eksempler på, hvorfor det vil være en hjælp for dem at lære denne færdighed.
<i>Selvledelse</i>	Eleverne lærer at se sammenhængen mellem, hvad der udløser deres adfærd og konsekvenserne af adfærden. Elever giver eksempler på, hvad der kunne være en passende og upassende reaktion på "udløseren" og nævner forskellige konsekvenser, det kan få.
<i>Regler og forventninger</i>	Læreren gennemgår klassens regler og to sociale færdigheder (hvordan man retter sig efter en instruktion, og hvordan man opnår lærerens opmærksomhed). Eleverne lærer at identificere en instruktion, som udløser passende eller upassende adfærd, og der gives eksempler på konsekvenser af de forskellige reaktioner.
<i>Vurdering</i>	Eleverne lærer, hvad der giver vurderingerne: Hæder, Tilfredsstillende, Behov for forbedring og Utilfredsstillende.
<i>Partner og team findes</i>	Lærerne sætter eleverne sammen to og to efter at have bedt eleverne om at nævne tre elever, som de gerne vil arbejde sammen med.
<i>Egen-monitorering og evaluering</i>	Eleverne lærer at monitorere deres egen adfærd og deres partners adfærd. De lærer også at reflektere over deres adfærd og sammenligne den med vurderinger.

<i>Selvrapportering</i>	Eleverne vurderer deres egen og partnerens adfærd.
<i>Vinderen af ugens konkurrence</i>	Det elevpar, som har optjent flest point i løbet af ugen, vinder ugens konkurrence.



## Evidens

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.

## Strategi 7: Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD-lignende adfærd/social-emotionelle vanskeligheder



### Strategi

Under denne strategi ses på forskellige pædagogiske tilgange, som har en effektiv virkning i forhold til at inkludere elever med en udadreagerende adfærd i almenklasser.

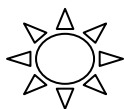


### Den pædagogiske idé

Debatter om urolige elever i folkeskolen har optaget megen plads i medierne gennem de sidste ca. 15 år. Højest gik bølgerne, da Frank Dahlggaard (MF) i efteråret 1995 startede en debat om folkeskolens urolige elever, en debat, der resulterede i en forespørgselsdebat i Folketinget den 11. januar 1996. Debatten førte til, at Undervisningsministeriet iværksatte en stor undersøgelse af fænomenet "uro i skolen" (Egelund og Hansen, 1997), og på denne baggrund startede "uronetværket", som på tværs af en lang række danske skoler arbejdede systematisk med at udveksle erfaringer med hensyn til at dæmpe uro. Debatten affødte også, hvad det var for problemer, lærerne mente, der var. Hovedproblemet syntes således at være, at nogle elever ved deres adfærd forstyrrede undervisningen og læringen for såvel sig selv som andre. Alt i alt var det ca. 10 % af eleverne, som oplevedes urolige en større eller mindre del af undervisningstiden.

Urolige elever er naturligvis ikke blot et dansk fænomen. Der er også gennemført undersøgelser i Norge stort set samtidig med den danske undersøgelse (Nordahl og Sørli, 1997; Ogden, 1998) med stort set samme resultater.

Også de internationale sammenlignende undersøgelser PISA, PIRLS og TIMSS tager problemstillingen op og påviser, at hvor eleverne oplever meget uro i undervisningen, går det ud over deres læring.



### Praksis

I det følgende gennemgås forskellige tiltag i forhold til at inkludere elever med en uopmærksom og uhen-sigtsmæssig adfærd i almenklassen.



### Positive Behavioral Support (PBS)

PBS er en problemløsningsstilgang til at håndtere problemadfærd ved at tilpasse støttestrategier til de enkelte elevers behov gennem at reducere eller eliminere den uhen-sigtsmæssige adfærd. Interventioner, som

er baseret på den tilgang, vægter en ændring af miljøet, ændring af pensum og en fjernelse af belønninger, som uforsættligt fastholder problemadfærden. I modsætning til traditionelle adfærdsregulerende metoder, som anskuer eleven som problemet og søger at "reparere" på eleven, anskuer PBS systemer, miljøer 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.

Positiv adfærdsstøtte, målrettet det at give eleverne med særlige behov en mere hensigtsmæssig adfærd, resulterer i en faglig forbedring. En metaanalyse af eksisterende forskning indikerer en betydelig, positiv sammenhæng mellem en forbedring af adfærd og faglig udvikling.



### Screening af elever for ADHD-lignende symptomer

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 blev tilfældigt fordelt på 2.040 skoler og 24 skoleforvaltninger. Interventioner på skoleniveau foregik 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 rummede evidensbaserede råd til nøglepersoner om, hvordan ADHD-elever bedst kan undervises. Forvaltningerne blev delt i to grupper, hvor den ene halvdel fik 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-symptomer har mere positive holdninger, 2) elever med ADHD-symptomer har en bedre opførsel, 3) lærerne oplever en højere 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 den samlede elevgruppes gennemsnitlige faglige udvikling, 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.



### Egen-monitorering

Egen-monitorering er en kritisk selvreguleringsproces, da det påvirker både adfærd og faglige præstationer. Egen-monitorering består af selv vurdering og selvregistrering. Egen-monitorering er særlig effektiv, når adfærdsmodificeringen eller resultaterne har særlig værdi for eleven. Der er to områder indenfor egen-monitorering, som forskning særligt har beskæftiget sig med: egen-monitorering af præstationer og egen-monitorering af opmærksomhed. Det har en positiv effekt på koncentrationen og arbejdsindsatsen, at eleverne lærer at arbejde med deres egne vanskeligheder.



### Tilstedeværelse af speciallærere og AKT-lærere

Klasserne undervises af et team bestående af faglæreren, en speciallærer og en AKT-lærer, som arbejder direkte med eleverne, der har emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder. 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. 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.

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. Det er væsentligt, hvis interventionen skal have effekt, at AKT-læreren er til stede. Det kræver endvidere tid til koordineringsmøder mellem almenlæreren, speciallæreren og AKT-læreren.



### Den hele elev

Elever med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder og dårlig funktion i skolen får en mere hensigtsmæssig adfærd, når de indgår i team med familie, venner og professionelle (rådgivere, sundhedsplejerske, psykolog, socialrådgiver, lærer og speciallærer) og sammen udvikler en målsætning for eleven. En forbedring i forhold til, hvordan eleven fungerer på skolen, er forbundet med forbedringer hos eleven. Teamet udarbejder sammen med eleven en målsætning for, hvordan der skal arbejdes med elevens udfordringer. Eleven fungerer markant bedre i skolen, fra interventionen starter og op til 36 måneder efter, interventionen er slut. Der er en signifikant sammenhæng mellem en reduktion af elevens social-emotionelle vanskeligheder og forbedringer i forhold til elevens almene funktion. Der er en indbyrdes afhængighed, hvorfor det er væsentligt at arbejde målrettet med faglige og social-emotionelle udfordringer samtidigt. Det ses, 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.



### Family School Support and Treatment Team (FSSTT)

FSSTT er 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. 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, børneudviklingspecialist, 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 teammodellen 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 teammodellen.

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 gradvist udviser en mere uhensigtsmæssig adfærd i forhold til eleverne i specialtilbud.



### Faglige udfordringer og adfærd

Det er væsentligt at identificere relationer mellem elevens problemadfærd og arten af de faglige opgaver, der præsenteres. Studier viser, at elevers koncentration i opgaveløsninger øges, og problemadfærd minimeres, når eleven støttes i sin læringsproces.



### Evidens

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 selvregistreringsinterventioner
- 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 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 elevadfærd 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.

# Konklusion

---

Målet med denne publikation er at give et indblik i, 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. Opsummeringen tager udgangspunkt i to kategorier: *Inklusionstiltag rettet mod skolen og inklusionstiltag rettet mod elever*. I princippet kunne alle studier placeres i kategorien "inklusionstiltag rettet mod elever", da alle studierne på en eller anden måde undersøger, hvordan elever med særlige behov kan inkluderes i almenundervisningen. Ved at inddеле studierne i disse to kategorier dannes der et overblik over den inkluderede forskning: Studierne i kategorien *skole* giver et indblik i, hvilken effekt forskellige organisatoriske og strukturelle inklusionstiltag har, og studierne i kategorien *elever* giver indblik i, hvilken effekt forskellige undervisningsmetoder og evidensbaserede undervisningsprogrammer har for inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen.

## **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 selvopfattelse i forhold til skolearbejde, peger resultaterne i retning af, at jo ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konstant føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater.

I forhold til den faglige udvikling hos elever med særlige behov 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 elever, som går på specialskole, undervurderer deres indlæringsvanskeligheder, hvad der kan medføre, at eleverne er mindre motiverede for at arbejde med at få bugt med deres indlæringsvanskeligheder.

Disse resultater peger i retning af, at det ikke entydigt kan konkluderes, hvilket skoletilbud der er mest effektivt i forhold til elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling. Det kommer an på elevernes alder og på, 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 almenundervisningen. 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, selvtilid og selvsikkerhed i forhold til deres klassekammerater, at de har en målsætning for deres egen læ-

ring, således at de kan følge deres egen progression. Adgangen til resourcepersoner (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 for alle eleverne, at der er to lærere til stede i klassen, hvis der er tale om en almenlærer og en speciallærer, da viden om og strategier for 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 negativ eller ingen effekt for 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 og funktion i undervisningen på forhånd er defineret og planlagt.

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

### **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 for 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 og resourcepersoner, som sikrer, at interventionen implementeres korrekt. Resultaterne viser endvidere, at det har negativ eller ingen effekt for 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 resourcepersoner, 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 elevers faglige og sociale udvikling. Ud fra resultaterne i studierne kan det overordnet opsummeres, at det kræver, at lærere har instruktion og efteruddannelse i interventionstiltag overfor elever med særlige behov, adgang til resourcepersoner, som kan yde supervision og støtte direkte i undervisningen, samt kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag målrettet elevernes særlige behov.

# Den aktuelt bedste viden

---

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning så dagens lys i 2006, fordi man gerne ville og fortsat vil styrke anvendeligheden af pædagogisk forskning. Det gør man ved at udnytte allerede eksisterende forskning. Clearinghouse skal bidrage til, at politikere og praktikere har adgang til sikker og kvalificeret viden om opdragelse, undervisning og uddannelse, der kan bruges i pædagogisk praksis og i den politiske beslutningsproces.

Herudover skal Clearinghouse bidrage til, at forskningsmiljøerne får et større og mere sikkert overblik over den eksisterende forskning. Opgaven er at stille den aktuelt bedste viden til rådighed for politikere, praktikere og forskere.

Clearinghouse er et center, der ved at se på den eksisterende primærforskning belyser et praktikerorienteret, politisk eller forskningspolitisk problem.

Clearinghouse beskæftiger sig med seks grundlæggende aktiviteter:

*Indsamling.* Clearinghouse indsamler på en systematisk måde information om principielt al forskning, der kan belyse et specifikt "review" spørgsmål.

*Opbygning af database.* Clearinghouse indsamler, klassificerer og opbevarer informationer om forskning over et længere tidsrum i en database. Brugere får derved en samlet indgang til og et systematisk overblik over forskning, der ellers ville være spredt.

*Kvalitetsvurdering.* Clearinghouse kvalitetsvurderer altid i samarbejde med førende forskere på det felt, der undersøges. Kvaliteten af den forskning, der indgår til besvarelsen af et reviewspørgsmål, er derfor sikret.

*Ekstrahering og sammenstilling.* Clearinghouse trækker de væsentligste data og resultater frem i hver enkelt forskningspublikation og samler disse i et dokument, så overskueligheden og gennemskueligheden for brugerne øges.

*Syntetisering.* De enkelte forskningskonklusioner bearbejdes til en overordnet konklusion, anbefaling, model eller lignende, der indbefatter og går på tværs af de enkelte studier.

*Distribution.* Clearinghouse søger aktivt at sprede relevant viden om nationale og internationale forskningsresultater.

Hver af de seks aktiviteter kan være et selvstændigt produkt. Men man kan dog ikke bare springe over rækken af trin, for eksempel ved at gå direkte fra indsamling til syntetisering. Der er i stedet tale om en afstigningsmulighed for hver af de seks aktiviteter. Går man hele vejen til syntetiseringen, svarer det til at gennemføre et fuldt systematisk review. Denne undersøgelse om inklusion er et eksempel på et sådant systematisk review.

### **Arbejdsproces ved udarbejdelse af det systematiske review**

Et systematisk review giver på den ene side et indblik i, hvordan den hidtidige forskning har håndteret en given problemstilling, og på den anden side opsamler det al den viden, som vi på nuværende tidspunkt kan uddrage af de foreliggende forskningsresultater.

Det arbejde, der leder frem til et systematisk review, starter med at afklare selve det spørgsmål, der skal findes svar på. Der bliver udarbejdet en søgestrategi, og sorteringskriterier, dataekstrahering og syntese-metode bestemmes.

Næste skridt er at bemande reviewgruppen med forskere, der har særlig viden inden for netop det spørgsmål, der skal besvares. Så går søgningen efter undersøgelser i gang, og når det er tilendebragt, starter screeningen af undersøgelserne, ud fra om de er relevante i forhold til reviewspørgsmålet.

Reviewgruppen af forskere vurderer sammen med Clearinghouse resultaterne og sorterer studierne efter den forskningsmæssige kvalitet, data ekstraheres af undersøgelserne, der udarbejdes en syntese af undersøgelsens resultater. Reviewprocessen fører frem til en skriftlig publikation udarbejdet i et samarbejde mellem reviewgruppen og Clearinghouse og danner grundlag for den efterfølgende kommunikationsindsats.

Læs mere på <http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/>

# Bilag 1

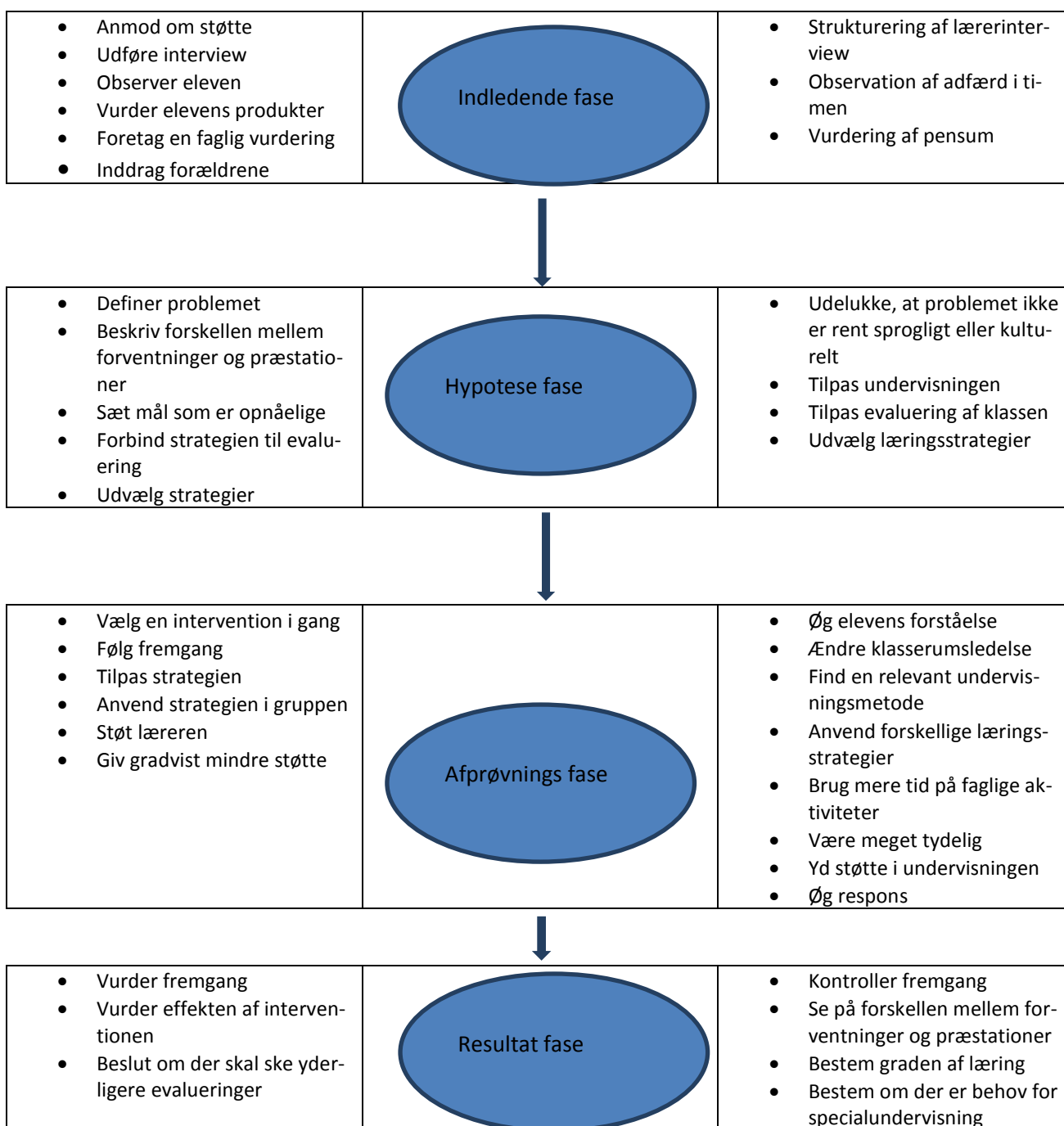
<i>Elever i risikozonen for at udvikle vanskeligheder</i>				
<i>Elev</i>	<i>Deltagelse og interaktion</i>	<i>Læsning</i>	<i>Skrivning</i>	<i>Matematik</i>
Ashley	<ul style="list-style-type: none"><li>• Specialundervisningsassistenten skal støtte Ashley og/eller opfordrer en anden elev til at hjælpe hende.</li><li>• Ashley skal arbejde med computeren hver dag alene eller med en anden elev for at videreudvikle sine faglige færdigheder.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ashleys mor skal læse med hende hver dag.</li><li>• Læreren vil give Ashleys mor en skriftlig struktur for, hvordan hun kan støtte Ashley i at skrive boganmeldelser.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ashley får færre staveord for indenfor specifikke ordkategorier fx navneord</li><li>• Inklusionslæreren skal arbejde med de ugentlige stavord sammen med Ashley.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ashley skal have tilpassede matematikspil til computeren så hun kan øve sig på hendes matematik færdigheder</li></ul>
Pablo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Der skal tages højde for placeringen af Pablo i større og mindre gruppesammenhænge således, at andre elever forstyrrer ham mindst muligt.</li><li>• Undervisningsassistenten skal sikre sig, at Pablo forstår hvad han skal i timen eller om han har brug for hjælp.</li><li>• Pablo skal have mulighed for at arbejde med elevformidling sammen med elever fra mindre klasser.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pablo skal læse bøger på sit eget niveau og fortælle om handlingen til sine forældre dagligt.</li><li>• Pablo skal læse højt af sine bøger for andre elever.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pablo skal læse sine skriftlige arbejder højt for sine klassekammerater og forældre.</li><li>• Når han skriver om noget han har læst, skal Pablo benytte et struktureret spørgeskema, som læreren har udarbejdet til ham.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pablo skal regelmæssigt arbejde med flash cards med tabellerne både på skolen og hjemme.</li><li>• En klassekammerat vil læse matematik opgaver højt for Pablo og hvis nødvendigt hjælpe ham.</li></ul>

# Bilag 2

Eksempel på procedurer og strategier, som benyttes til IST-processen fra Kovaleski et al (1999, s.171). Frit oversat af forfatterne til denne publikation. "Instructional Support Teams" (IST) betyder frit oversat til dansk: Team støtte til undervisningens gennemførelse.

## IST procedurer

## Anvendte strategier



# Referencer

---

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

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.



# Referencer til kommentartekst

---

- 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 Søggaard 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 læringsituationer 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*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N. & Foss Hansen, K. (1997) *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet, København.

- 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 observationsskole. *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.
- Hofstetter, C.H. og Alkin, M. C. (2002) Evaluation use revisited. I: Nevo, D. & Stufflebeam, D. (eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*. Klunner Academic Press.
- 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.
- Nordahl, T. & Sørli, M.(1997) *Skole og samspillsvansker. En studie av 4. og 7. klassingers atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen*. Oslo: NOVA (Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- 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.

- Ogden, T. (1998) *Elevadfærd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevadfærd og læringsmiljø i grundskolen*. Oslo: Kirke-, uddannings- og forskningsdepartementet.
- 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