

LEDELSE OG ORGANISERING AF SAMARBEJDE OM INKLUDERENDE SKOLEUDVIKLING

Publiseret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Janne Hedegaard Hansen, Charlotte Riis Jensen og Mette Molbæk

Abstract

Set i lyset af, at det er 30 år siden, at Danmark har underskrevet Salamancaerklæringen, og der i kommuner og skoler er gjort mange tiltag med det formål at udvikle mere inkluderende skoler uden nævneværdige resultater, sætter vi i denne artikel fokus på betydningen af det tværprofessionelle samarbejde samt de organisatoriske ændringer og det ledelsesmæssige ansvar, som dette samarbejde forudsætter ifølge forskning.

Med udgangspunkt i fund fra forskningsprojektet Approaching Inclusion (Appln) zoomer vi ind på, hvordan ledelse og organisering af samarbejde om inkluderende skoleudvikling bliver afgørende for at skabe en inkluderende praksis i skolen.

Artiklen konkluderer, at ledelse er en afgørende faktor i arbejdet med at skabe de nødvendige forandringer i en inkluderende skole, så det tværprofessionelle samarbejde bliver en forebyggende indsats, fremfor at der samarbejdes om at finde frem til kompenserende indsatser rettet mod enkelte elever eller elevgrupper.

Vision og virkelighed

Ifølge Salamancaerklæringen bør inkluderende læringsmiljøer være kendetegnet ved, at børns forskelligheder, særlige behov eller handicaps håndteres og imødekommes på en måde, så børnene trives, lærer og udvikler sig i samspil med andre børn i almene fællesskaber (UNESCO 1994; BUVM, 1997).

I Danmark levede Salamancaerklæringen et relativt stille liv frem til for 12 år siden, hvor inklusionsloven fra 2012 fik sat skub i debatten om og arbejdet med inklusion, og hvor det også blev bestemt, at elever skulle vurderes til at have et specialundervisningstilbud svarende til mere end 9 timer pr. uge, for at der kunne gives specialpædagogisk støtte. Under 9 timers støttebehov betød, at elevens behov skulle imødekommes i den almene undervisning. Ambitionen om at udvikle en mere inkluderende skole blev fulgt op af skolereformen fra 2014, hvor en række tiltag som for eksempel understøttende undervisning, bevægelse og et fokus på elevernes trivsel skulle understøtte flere elevers deltagelse i skolen.

Målet var i 2014 at reducere antallet af elever, der blev segregeret fra den lokale skole, med 1,5% (Weirsøe, 2021). Det svarede på det tidspunkt til, at der i hver tredje klasse i alle skoler i Danmark skulle gå én elev, som tidligere ville være blevet henvist til specialtilbud. Trods det generelt lave antal elever, der reelt var tale om med denne 96%-målsætning, lykkedes det ikke at realisere disse mål, og udviklingen er i stedet gået den anden vej. I 2024 var antallet af elever, der blev henvist til specialtilbud oppe på 6,9% på landsplan mod 4,8% i 2015/16 samtidig med, at andelen af elever, som modtager specialundervisning i den almene undervisning, er

fordoblet. Desuden vurderer lærerne, at 20% af alle elever i folkeskolen har et særligt behov for støtte (UVM, 2022; VIVE, 2022). I Danmark er vi således langt fra lykkedes med at realisere visionerne i Salamancaerklæringen, og samtidig er de politiske målsætninger om at skabe en mere inkluderende skole nedtonet med den nye politiske aftale om Folkeskolen fra 2024, som på flere måder går op med 2014-reformens inkluderende tiltag (BUVM, 2024).

Forskning i inklusion

Forskning i inkluderende skoleudvikling peger på betydningen af det tværprofessionelle samarbejde som en afgørende indsats for at skabe de nødvendige ændringer i skolens organisering og undervisningspraksis og for at sikre, at de rette kompetencer og fagligheder er til stede i klasserummet, hvis et inkluderende læringsmiljø skal udvikles. Herudover tillægges ledelse af tværprofessionelt samarbejde en afgørende betydning (Hansen et al., 2022; Murawski & Dieker, 2021; Ejrnæs, 2018; Hornstrup & Storch, 2021; Jensen & Molbæk, 2024; Villumsen & Molbæk, 2022).



**FORSKNING I INKLUDERENDE SKOLE-
UDVIKLING PEGER PÅ BETYDNINGEN AF
DET TVÆRPROFESSIONELLE SAM-
ARBEJDE SOM EN AFGØRENDE INDSATS
FOR AT SKABE DE NØDVENDIGE
ÆNDRINGER I SKOLENS ORGANISERING
OG UNDERVISNINGSPRAKSIS.”**

Denne artikel bygger på resultater fra forskningsprojektet Approching Inclusion (ApplIn) (se fx Hansen et al., 2020; Hansen et al., 2022), hvor vi har udforsket betydningen af tværprofessionelt samarbejde for udvikling af mere inkluderende skoler. På baggrund af disse resultater giver vi bud på, hvordan skolens ledelse kan understøtte udvikling af mere inkluderende læringsmiljøer. I artiklen trækker vi på en forståelse af ledelse som handlingsorienteret og udført af de formelle ledere. Vi afgrænser os til at se på, hvad den formelle ledelse kan gøre for at medarbejderne bidrager til at nå de ønskede mål og resultater – her inkluderende skoleudvikling (Andersen m.fl. 2017).

Udgangspunktet for ApplIn-projektet har været en undersøgelse af, hvorvidt og hvordan det tværprofessionelle samarbejde med lærere, pædagoger, interne- og eksterne ressourcepersoner har betydning for udvikling af inkluderende læringsmiljøer med det formål at realisere et politisk mål om at sikre flest mulige elever udvikling, læring og muligheder for deltagelse i skolen. I projektet har vi i et halvt år gennemført feltarbejde på 6 skoler i fire kommuner. På hver af de 6 skoler fulgte vi 2 klasser i henholdsvis indskolingen og udskolingen med fokus på lærernes arbejde og samarbejde i og omkring klassen. Datagenereringen foregik via videooptagelser og feltnoter fra klasserummet samt lydoptagelser og feltnoter fra 72 forskellige møder mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner samt ledelse heraf. Endvidere har vi foretaget 27 fokusgruppeinterviews med udvalgte elever, lærere, interne- og eksterne ressourcepersoner. Lydoptagelserne af såvel møder som interviews er transskriberet.

I udforskningen af det tværprofessionelle samarbejdes betydning for inkluderende skoleudvikling, har vores analyser taget udgangspunkt i en forståelse af inklusion og eksklusion som inter-relaterede processer, der er konstituerende for det sociale og resultatet af det sociale konstituering (Hansen, 2012; Laclau, 1996; Schatzki, 2002; Wenger 2004). Skolen forstået som en social praksis udgør projektets analyseramme, og vi har afgrænset os til at fokusere på lærere, pædagoger, interne- og eksterne ressourcepersoners konstruktion af mening og betydning i deres arbejde og samarbejde og betydningen heraf for konstitueringen af det sociale (se også Hansen et al., 2020, Hansen et al., 2023; Molbæk et al, 2019; Molbæk et al., 2020; Jensen & Molbæk, 2023).

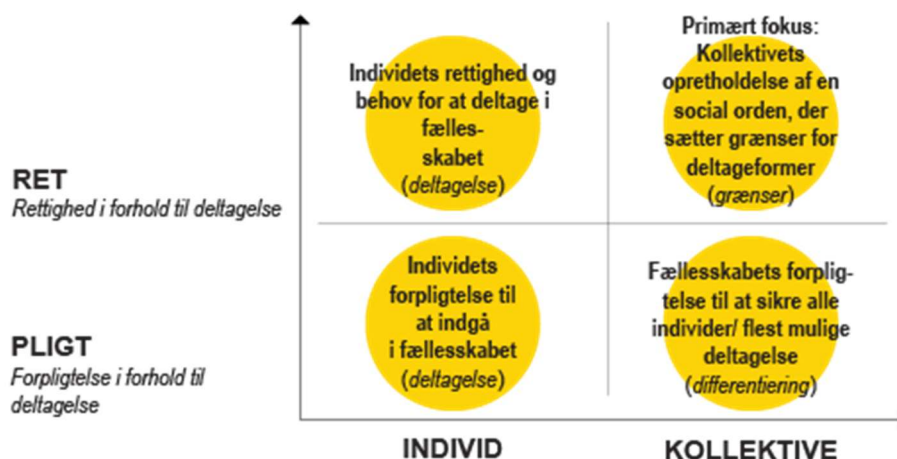
Vi har med inspiration fra Situational Analysis (Clarke, 2005) arbejdet induktivt med det formål at udvikle nye forståelser, der indfanger samarbejdet som fænomen, og som kan bidrage til ny viden om, hvad samarbejde er, og hvorvidt og hvordan det bidrager til inklusions- og eksklusionsprocesser. Som en indlejret del af vores analyser har vi også inddraget deduktive analytiske bevægelser, hvor vi med inspiration fra teori og eksisterende forskning (fx Allan, 2008; Deleuze, 2004; Feldman, 2003; Iversen, 2016; Latour, 2005; 2008) har diskuteret og nuanceret vores empirisk funderede fund.

I det følgende redegør vi kort for projektets centrale fund i relation til nærværende artikels fokus. Vi henviser løbende til tidligere publiceringer, hvor vi har formidlet projektets analyser og resultater.

Samarbejde om inklusion

Vores forskning viser, at inkluderende skoleudvikling udfordres af en dominerende tendens til, at de fagprofessionelles håndtering af elevers forskelligheder primært sker gennem kompenserende indsatser, eller ved at den enkelte elev forventes at tilpasse sig skolens sociale praksis, mens der ikke i tilstrækkelig grad arbejdes på at forandre praksis i klasserummet og skolens praksis på en måde, der skaber øget tilgængelighed og dermed adgang for alle elever i de sociale og faglige aktiviteter (Hansen et al., 2021, Hansen et al., 2022; Molbæk et. al., 2019a). Analyserne viser endvidere, at konsekvensen af et for entydigt fokus på elevernes tilpasning til skolens eksisterende regler og rammer er, at ansvaret for deltagelse implicit pålægges den enkelte elevs evne og kompetence til at tilpasse sig, fordi indsatserne rettes mod eleven, forskellig fra at arbejde med at udvikle en mere inkluderende didaktik og pædagogik, der har som formål at håndtere en høj grad af diversitet blandt eleverne (Hansen et al., 2022; Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023; Murawski & Gulløv, 2024).

Nedenstående figur viser fire forskellige positioner i arbejdet med og forståelser af inklusion, som vi har identificeret i vores analysearbejde, og som viser, hvilke positioner de fagprofessionelle indtager i arbejdet med og samarbejdet om at udvikle en mere inkluderende skole.



Figur 1: Positioner i arbejdet med inklusion

Modellen viser, at arbejdet med inkluderende skoleudvikling både kan ses i relation til individet/eleven og til kollektivet/elevgruppen (den horisontale linje), og kan forstås i relation til både rettigheder og forpligtelse (den vertikale linje i modellen).

På baggrund af vores analyser har vi konkluderet, at de positioner, der dominerer i skolens praksis, er en forståelse af elevernes pligt til tilpasning til fællesskabet og fællesskabets ret til at sætte grænser for elevernes former for deltagelse. Mens et fokus på elevens ret til og mulighed for deltagelse generelt ikke er i fokus i praksis i tilstrækkelig grad, ej heller ikke en interesse for, hvordan fællesskabet kan skabe plads til flere former for deltagelse gennem fx pædagogiske og didaktiske løsninger.



"DE POSITIONER, DER DOMINERER I SKOLENS PRAKSIS, ER EN FORSTÅELSE AF ELEVERNES PLIGT TIL TILPASNING TIL FÆLLESSKABET OG FÆLLESSKABETS RET TIL AT SÆTTE GRÆNSER FOR ELEVERNES FORMER FOR DELTAGELSE. MENS ET FOKUS PÅ ELEVENS RET TIL OG MULIGHED FOR DELTAGELSE GENERELT IKKE ER I FOKUS I PRAKSIS I TILSTRÆKKELIG GRAD, EJ HELLER IKKE EN INTERESSE FOR, HVORDAN FÆLLESSKABET KAN SKABE PLADS TIL FLERE FORMER FOR DELTAGELSE GENNEM FX PÆDAGOGISKE OG DIDAKTISKE LØSNINGER. "

Et andet centralt fund i Appln- projektet retter sig mod kommuners og skolars organisering af det tværprofessionelle samarbejde, som er kendetegnet ved dels at foregå gennem rådgivning og vejledning, hvor fagpersoner, med en specialiseret viden, giver anbefalinger til frontpersonalet, som skal omsætte råd og vejledning til ny praksis i arbejdet med eleverne. Dels at det tværprofessionelle samarbejde foregår væk fra praksis i klasserummet (Hansen et al., 2022; Jensen, 2019). Dertil kommer, at samarbejdet er kendetegnet ved, at der primært er fokus på elever og familier som dem, indsatsen rettes mod, fremfor indsatsen rettet mod udvikling af pædagogisk og didaktisk praksis (Hansen et al., 2022; Schmidt et al., 2021;). Endelig retter det

tværprofessionelle samarbejde sig primært mod foregribende og indgribende indsatser og ikke i særlig høj grad mod et forebyggende arbejde (Hansen et al., 2022; EVA, 2023).

Nedenfor viser figur 2, hvordan samarbejdet generelt er organiseret på en måde, så samarbejdet foregår udenfor klasserummet og primært på møder. Så længe der ikke er en bekymring for en elev eller elevgruppe, samarbejdes der ikke på tværs af professioner. Først når bekymringen opstår, igangsættes et samarbejde på møder, som foregår væk fra klasserummet og på møder. Mange møder ender ud i, at andre fagpersoner anbefaler, hvilke indsatser eller nye tiltag, som læreren og/eller pædagogen skal implementere i klasserummet. Det betyder, at samarbejdet er organiseret på en måde, så den eksisterende organisering af de forskellige fagprofessionelles roller og opgaver opretholdes. Læreren står alene i klasserummet – evt. sammen med en pædagog - mens interne og eksterne ressourcepersoner indtager en mere rådgivende og vejledende funktion på afstand af praksis i klasserummet.



Figur 2: Samarbejdet om inklusion

Delpraksis

Opretholdelsen af eksisterende roller og funktioner gennem måden samarbejdet er organiseret på, forstærkes af, at aktører i organisationer har tendens til at handle loyalt overfor deres egen *delpraksis*. Det gør de i et forsøg på at realisere de mål, der knytter sig til de opgaver, som de er ansat til at løse. Og som netop deres fagligheder kan bidrage til at løse (Feldman, 2003). I forskningsprojektet Appln viser analyser, hvordan de fagprofessionelle i samarbejdet opretholder en høj grad af loyalitet overfor deres egen faglighed og praksis. Det kan få utilsigtede konsekvenser for det tværprofessionelle samarbejde, fordi det vanskeliggør en kobling mellem de forskellige *delpraksisser*, fagligheder og kompetencer. Konsekvensen er, at samarbejdet ikke bidrager til inkluderende skoleudvikling, men i stedet opretholder de eksisterende praksisser.

Figur 3 viser, hvordan fagprofessionelle i deres egen *delpraksis* orienterer sig mod forskellige mål og opgaver i samarbejdet. Pointen er, at samarbejdet af mange grunde retter sig mere mod at sikre opretholdelsen af egen *delpraksis* fremfor i et samarbejde at skabe en ny transformerende fælles praksis.



Figur 3: Samarbejde som delpraksisser og forhandlinger

Konsensuskultur

Endelig vil vi på baggrund af vores forskning pege på, hvordan konsensuskultur i samarbejdet skaber barrierer for skoleudvikling. Trillingsgaard og Albæk (2011) har i deres udforskning af det tværprofessionelle samarbejde dokumenteret, at der er en tendens til, at de deltagende parter retter sig mod en konsensuskultur fremfor at udforske de forskelligheder og uenigheder, som et tværprofessionelt samarbejde repræsenterer i og med dem, der samarbejder, repræsenterer forskellige faglige perspektiver og forståelser, som ifølge forfatterne netop er styrken i samarbejdet. Også i vores udforskning af det tværprofessionelle samarbejde finder vi, at der i samarbejdet ikke er en nysgerrighed overfor andre fagprofessionelles faglighed, praksis, perspektiver og forståelser (Molbæk et al., 2019a). Der hersker i stedet en konsensuskultur, hvor uenigheder og konfliktuerende perspektiver ikke undersøges eller afklares (Hansen et al., 2022; Molbæk et al., 2019a).

Samarbejde som forebyggende indsats

Ifølge forskning i praksisudvikling indenfor velfærdsprofessionerne bliver det tværprofessionelle samarbejde afgørende for at løse komplekse opgaver, som fx opgaver, der knytter sig til elevers trivsel, læring og deltagelse. Det skyldes, at problematikker omkring elever med særlige behov eller i mistrivsel er så komplekse, at de fordrer et tværprofessionelt- og tværsektorielt samarbejde, der repræsenterer forskellige kompetencer og former for viden (Ejrnæs, 2018; Hornstrup & Storch, 2021; Jensen & Molbæk, 2024; Villumsen & Molbæk, 2022).

Et inkluderende læringsmiljø fordrer i det perspektiv, at viden om fag, didaktik og pædagogik kobles og koordineres med specialiseret viden om elevers forudsætninger og specialpædagogik (Carrington & Robinson, 2006; Hansen et al., 2014; Hedegaard-Sørensen & Hansen, 2016; Hedegaard-Sørensen, Jensen & Tofteng, 2018; Thornberg, 2009). Co-teaching er et eksempel på en sådan samarbejdspraksis, og som har en dokumenteret effekt på elevers læringsudbytte (Murawski & Gulløv, 2024; Vembye et al., 2023).

Vi har som en del af vores forskning i det tværprofessionelle samarbejdes betydning for inkluderende skoleudvikling, og med inspiration fra Co-teaching som samarbejdsmodel, udviklet begrebet *samarbejde som forebyggende indsats* (Hansen et al., 2022). Pointen med at

forstå samarbejde som selve indsatsen fremfor at samarbejde *om* en indsats, er at flytte fokus væk fra kompenserende indsatser rettet mod eleven, og hen mod pædagogiske og didaktiske løsninger, der har til formål at fjerne barrierer for elevens læring, trivsel og udvikling på baggrund af viden om elevens situation og behov. Co-teaching har som overordnet mål at koble specialpædagogiske kompetencer med viden om fag og didaktik og at tage udgangspunkt i viden om den enkelte elevs situation og behov for på det grundlag at tilrettelægge undervisning for hele elevgruppen. Samarbejdet foregår således gennem fælles planlægning, gennemførelse af undervisningen og fælles evaluering. Dette til forskel fra at det tværprofessionelle samarbejde primært foregår på møder.

“POINTEN MED AT FORSTÅ SAMARBEJDE SOM SELVE INDSATSEN FREMFOR AT SAMARBEJDE OM EN INDSATS, ER AT FLYTTE FOKUS VÆK FRA KOMPENSERENDE INDSATSER RETTET MOD ELEVEN, OG HEN MOD PÆDAGOGISKE OG DIDAKTISKE LØSNINGER.”



Samarbejde som en forebyggende indsats stiller således krav til ændringer i organiseringen af samarbejdet. Nemlig fra at være et samarbejde, der foregår primært på møder væk fra eleverne, og som først igangsættes, når der opstår en bekymring for en elev (jf. figur 2), til at *samarbejde som forebyggende indsats* foregår der, hvor eleverne er, problemer opstår og nye løsninger i læringsmiljøet skal findes. Det betyder, at fagprofessionelle med forskellige kompetencer og viden arbejder sammen i klasserummet og har et fælles og lige ansvar for at løse inklusionsopgaven.

Samarbejde som forebyggende indsats forudsætter forandringer på alle niveauer fra pædagogisk og didaktisk praksis, klasserumspraksis, samarbejdspraksis, ledelsespraksis, politisk praksis og organisering af institutioner og forvaltning. Det handler om grundlæggende forandringer i organiseringen af samarbejdet men også ændringer i det, der samarbejdes om. I forskningsprojektet ApplIn har vi fundet, at eksisterende ændringer i organisering af samarbejdet primært kan karakteriseres som justeringer af og tilpasninger til den eksisterende praksis og organisering, og ikke i tilstrækkelig grad bidrager til grundlæggende forandringer af skolens organisering og praksis (Hansen et al., 2023; Molbæk et al., 2019b; Schmidt et al., 2021). Endvidere, at der er et generelt fravær af ledelse af det tværprofessionelle samarbejde og dermed af de grundlæggende forandringer, som samarbejdet har til formål at bidrage til at skabe (Molbæk et al., 2020).

I det følgende peger vi med inspiration fra implementerings- og ledelsesteori på, hvordan skolens ledelse kan lede udviklingen af en mere inkluderende skole gennem etablering af *samarbejde som forebyggende indsats*.

Ledelse af inkluderende skoleudvikling

Udvikling af inkluderende praksis fordrer forandringer både i forhold til de professionelle faglighed, skolens kultur, organisering af samarbejde og ledelse af det tværprofessionelle samarbejde. Det er en opgave, der kontinuerligt kræver en opmærksomhed på målet og samtidig som ledelse at være tæt på processerne, med de justeringer og nuanceringer, som inkluderende skoleudvikling kontinuerligt fordrer.

Forskning i forandringsledelse viser netop, at lederen skal være tæt på opgave og proces for at skabe en tilstrækkelig psykologisk tryghed hos medarbejderne i forandringsprocessen (Edmondson, 2020). En tryghed som er helt nødvendig i etablering af samarbejde som forebyggende indsats, hvor udviklingspotentialer netop ligger i mødet mellem de forskellige fagligheder, kompetencer, perspektiver og erfaringer (Andersen, 2021; Hansen et al., 2022; Iversen, 2016). Det kræver, at ledelsen har et indgående kendskab til opgave, rammer og vilkår, så ledelsen opnår medarbejdernes tillid og følgeskab, og kan støtte medarbejderne i forandringsprocessen (Burns, 2004). Burns (2004) peger i den sammenhæng på, at lederen i forandringsprocesser skal agere rollemodel og formulere en klar vision for medarbejderne.

Som alle forandringsprocesser kræver også inkluderende skoleudvikling en klar vision – en stærk fortælling om, hvorfor gør vi det her, hvori består værdien, hvad er vi sat i verden for og for hvis skyld gør vi det. En fortælling, som samtidig viser alle medarbejdere, at ledelsen er lige så involveret i at realisere nye mål og strategier, som medarbejderne er. Og som kan udfordre både ledelse og medarbejdere.

Som vores analyseresultater har vist, er der mekanismer og organiseringer, som understøtter en opretholdelse af eksisterende praksis, og der kan være faglige forståelser, som ikke understøtter inkluderende skoleudvikling. At skabe en stærk fortælling betyder således ikke, at alle medarbejdere finder mening i den. Nogle medarbejdere kan være uenige i både mål og den ønskede værdiskabelse. De vil gøre modstand og protestere, hvilket er et vilkår i forandringsprocesser, og som ledelsen har ansvar for at håndtere (Andersen m.fl. 2016).

I forhold til at være tæt på opgave og proces og agere fagligt fyrtårn, viser vores analyser, at skoleledelsen ofte ikke har et tilstrækkeligt kendskab til den samarbejdspraksis, som de fagprofessionelle forventes at udvikle, og det bliver derfor vanskeligt at være det faglige fyrtårn, der går forrest i forandringsprocessen. Analyserne peger også på, at skoleledelsen ofte uddelegerer ansvaret for at udvikle det tværprofessionelle samarbejde til dem, der samarbejder, men som ikke har et ledelsesmandat (Jensen & Preus, 2020). Det gør det vanskeligt at sikre, at samarbejdet bidrager til de ønskede forandringer i skolens praksis, når samarbejdet ikke ledes (Molbæk et al., 2020). Samtidig betyder det, at ledelsen ikke i tilstrækkelig grad er tæt på opgaverne og ikke indgår i processerne. Det tyder således på, at skoleledelsen i højere grad bør være tæt på processerne både i forhold til en faglig indsigt i opgaver og praksis(udvikling), og i forhold til at bidrage til håndtering af de mange udfordringer, som forandring fører med sig undervejs.

I det følgende ser vi nærmere på betydningen af ledelse med fokus på forståelse af de fagprofessionelles situation og deres opgave, herunder betydningen af meningsskabelse og incitament i forhold til at skabe de ønskede forandringer og værdier.

Forståelse for de fagprofessionelles situation og opgave

Forståelse for medarbejderens situation og opgaver er et vigtigt element i ledelsens håndtering af de ønskede forandringer. Som ledelse er det derfor vigtigt at skelne mellem forståelse for og loyalitet overfor medarbejderne. I inkluderende skoleudvikling må loyaliteten nødvendigvis ligge hos elever og familie. Den inkluderende skoles opgave er at sikre alle elevers læring, udvikling og trivsel, for eleverne skal jo være og lære i skolen. Og det er skolens ansvar at skabe den værdi for eleverne og deres familier. Det gør imidlertid ikke medarbejdernes situation og opgave nemmere eller mindre frustrerende, så forståelsen for medarbejdernes situation og opgave må være intakt. Det kræver, at ledelsen støtter medarbejderne hele vejen gennem processen, guider og vejleder, justerer og regulerer og gør det gennem klar og tydelig kommunikation om alle dele af processen. Ledelsen skal også være transparent om alt det, der bøvler, og som medarbejderne er frustrerede over. Forandring er ikke bare succesoplevelse på succesoplevelse. Forandring fører udfordringer med sig, som ledelsen må tage bestik af og eventuelt træffe beslutning om justeringer på baggrund af. Ligesom ledelsen må være åben omkring de forskellige medarbejderes forskellige måder at håndtere forandringsprocesser på og forskellige behov for hjælp, støtte og guidning. Ledelsen skal således både agere på et individuelt og organisatorisk niveau.

“SOM LEDELSE ER DET DERFOR VIGTIGT AT SKELNE MELLEM FORSTÅELSE FOR OG LOYALITET OVERFOR MEDARBEJDERNE. I INKLUDERENDE SKOLEUDVIKLING MÅ LOYALITETEN NØDVENDIGVIS LIGGE HOS ELEVER OG FAMILIE. DEN INKLUDERENDE SKOLES OPGAVE ER AT SIKRE ALLE ELEVERS LÆRING, UDVIKLING OG TRIVSEL, FOR ELEVERNE SKAL JO VÆRE OG LÆRE I SKOLEN. OG DET ER SKOLENS ANSVAR AT SKABE DEN VÆRDI FOR ELEVERNE OG DERES FAMILIER.”



At have forståelse for medarbejdernes situation og opgave samt håndtering af forandring, handler blandt andet om at anerkende, at lærere og pædagoger samt deres samarbejdspartnere repræsenterer standen af velfærdsprofessioner, som er kendetegnet ved at have en formel uddannelse, at repræsentere ekspertviden inden for deres professionsfelt og have en ekspertrolle i velfærdssamfundet. Velfærdsprofessionerne er også kendetegnet ved at være organiseret i faglige fællesskaber, som understøtter professionens stærke faglige identitet og kultur. Derfor må nye mål og strategier give mening for de fagprofessionelle i forhold til deres faglige vurdering af, hvad der er de bedste løsninger for borgerne – i dette tilfælde eleverne (Sehersted & Leonardsen, 2011). Ledelsen skal derfor som en del af processen forholde sig til, hvordan uenighed om, hvad der er den bedste løsning for eleven, håndteres på en måde, så målet for forandringsprocessen ikke sættes over styr. Det kan blandt andet føre til ledelsesmæssige overvejelser over, hvorvidt ledelsen vælger at starte forandringerne hos de medarbejdere, som gerne vil forandringen, som fx forskning i ledelse af co-teaching anbefaler (Wendy & Dieker, 2021). Eller hvorvidt ledelsen vælger at igangsætte forandringer for hele organisationen på samme tid, og dermed har en strategi for, hvordan ledelsen løbende vil håndtere medarbejderes forskellige måder at håndtere forandring på (Andersen m.fl., 2016).

Motivation og mening

Forståelse for de fagprofessionelles situation og opgave retter sig også mod det forhold, at lærere, pædagoger og andre velfærdsprofessionelle er kendetegnet ved en indre motivation, som betyder, at arbejdets indhold og mål skal give mening, så de fagprofessionelle har en oplevelse af at kunne lykkes og opnå succes i deres arbejde. Undersøgelser viser i den forbindelse, at lærere ikke mener, de har de nødvendige kompetencer til at løfte inklusionsopgaven (VIVE, 2022), og at (oplevelsen af) utilstrækkelige rammer og ressourcer har betydning for kvaliteten i opgaveløsningen (Svinth & Henningsen, 2020). Disse erfaringer kan bidrage til, at den indre motivation og oplevelse af mening ikke gives næring i arbejdet, fordi det bliver vanskeligt at opleve succes i det inkluderende arbejde. Ledelsen må overveje, hvordan den kan bidrage til, at flest mulige medarbejdere kan fastholde den indre motivation i de mål, der er sat for forandringsprocesserne. Og hvordan ledelsen vil håndtere, at nogle medarbejdere måske vælger at forlade skolen, fordi det ikke er muligt at finde mening i eller motivation for de nye mål og strategier. Endelig, hvordan ledelsen kan gøre det på en måde, så det ikke fører til en problematisering af den ønskede værdiskabelse og de ønskede forandringer.

I dette arbejde kan Weicks pointer om meningsskabelse gennem organisatoriske processer være værdifulde (Murphy, 2015; Weick, 1995). Set i relation til arbejdet med inklusion vil det betyde, at mening fremkommer ved, at alle aktører kontinuerligt arbejder for at forstå og skabe mening i inklusionsindsatserne. I dette arbejde kan det også være vigtigt at se tilbage på tidligere inklusionsinitiativer og deres resultater for sammen at afdække, hvad der har fungeret, og hvad der ikke har. Dette retrospektive blik hjælper både med en fælles fortælling og med at justere strategier og tilgange for at kvalificere praksis. Ud fra dette perspektiv spiller ledere en central rolle i at fremme inklusion ved at skabe en kultur, hvor alle føler sig værdsatte og inkluderede. Dette kan gøres ved at kommunikere klart om mål og ved at praktisere inkluderende ledelse og selv inddrage forskellige perspektiver og erfaringer fra alle medarbejdere, forældre og elever – og især dem, der måske føler sig marginaliserede. Dette indebærer også at udfordre eksisterende narrativer og skabe nye historier, der fremmer inklusion.

Incitamentstruktur

I og med at inkluderende skoleudvikling forudsætter forandringer i den faglige kultur og i skolers arbejdsmetoder, bliver det vigtigt, at incitamentet til at realisere de nye mål er til stede. Lærere kan fx opleve en modsætning mellem visionerne om arbejdet med inklusion og trivsel på den ene side og kravet om et højt fagligt udbytte for alle elever på den anden side (Molbæk, 2016). Der er fx stadig primært fokus på data i forhold til elevers faglige niveau, mens data om skolernes inkluderende arbejde ikke gives opmærksomhed på kommunalt niveau. Hvis lærere oplever, at der ikke er et tilstrækkeligt incitament til at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer, og de oplever, at inklusionsopgaven tager tid fra arbejdet med elevernes faglige niveau, som lærerne eller skolen måles på, kan forandringen med at udvikle den inkluderende skole have svære vilkår. I så fald er det op til den enkelte lærers passion og mission at arbejde inkluderende, og vores analyser i Appln viser, hvordan lærere og andre fagprofessionelle har frihed til at bidrage med det, som de selv har en passion for eller holde fast i det, som de tror på, uden at skoleledelsen forholder sig til, hvorvidt indsatserne bidrager til at realisere målet om at udvikle en mere inkluderende skole (Hansen et al., 2022; Schmidt et al., 2021).

Fravær af incitament kan også handle om en oplevelse af manglende kompetencer eller oplevelsen af utilstrækkelige rammer og ressourcer (Jensen, 2017). Det kan selvfølgelig være en helt reel problematik, men det kan ifølge implementeringsforskning også være udtryk for at afværge, at den faglige kultur, normer og værdier udfordres og stilles over for krav om forandring (Lipsky, 2010).

I forlængelse heraf er det vigtigt, at ledelsen overvejer, hvordan den kan bidrage til at sikre et stærkt incitament for at kaste sig ud i forandring af egen delpraksis, som rækker ud over meningsskabelse og indre motivation. Hvordan kan ledelsen fx lede opad og ændre på, hvilke resultater skolen måles på, og dermed hvilke resultater de fagprofessionelle oplever, at de opnår anerkendelse og succes for?



“I FORLÆNGELSE HERAF ER DET VIGTIGT, AT LEDELSEN OVERVEJER, HVORDAN DEN KAN BIDRAGE TIL AT SIKRE ET STÆRKT INCITAMENT FOR AT KASTE SIG UD I FORANDRING AF EGEN DELPRAKSIS, SOM RÆKKER UD OVER MENINGSSKABELSE OG INDRE MOTIVATION. HVORDAN KAN LEDELSEN FX LEDE OPAD OG ÆNDRE PÅ, HVILKE RESULTATER SKOLEN MÅLES PÅ, OG DERMED HVILKE RESULTATER DE FAGPROFESSIONELLE OPLEVER, AT DE OPNÅR ANERKENDELSE OG SUCCES FOR?”

Organisering af skole og samarbejde

Forskning viser, at velfærdsinstitutioners organisering og arbejdsmetoder afspejler velfærdsprofessionens faglige normer og værdier (Sehested & Leonardsen, 2011; Andrews et al., 2017). For eksempel er læreres faglige normer og værdier indlejret i skolers organisering og arbejdsmetoder, hvilket betyder, at forandringer i arbejdsmetoder også kræver ændringer i skolens organisering. Inkluderende skoleudvikling implicerer således ikke kun læreres og skolers arbejdsmetoder, læreres faglige kultur, normer og værdier men også den måde, skolen og de omkringliggende støttestrukturer organiserer sig på. Med *samarbejde som forebyggende indsats* bliver de fagprofessionelles arbejdsmetoder, faglige kulturer og måder at samarbejde på stillet over for krav om forandring, og det vil kræve en organisatorisk og ledelsesmæssig understøttelse, som ledelsen har det primære ansvar for at realisere.

**“MED SAMARBEJDE SOM FOREBYGGENDE IND-
SATS BLIVER DE FAGPROFESSIONELLES ARBEJDSMETODER, FAGLIGE KULTURER OG MÅDER AT SAMARBEJDE PÅ STILLET OVER FOR KRAV OM FORANDRING, OG DET VIL KRÆVE EN ORGANISATORISK OG LEDELSESMÆSSIG UNDERSTØTTELSE, SOM LEDELSEN HAR DET PRIMÆRE ANSVAR FOR AT REALISERE.”**



I udvikling af en mere inkluderende skole, har der ikke i tilstrækkelig grad været fokus på betydningen af skolens organisering, så den understøtter nye mål og strategier. Som analyser i Appln har vist, er tendensen fortsat, at lærere står alene i klasserummet og underviser elever, der repræsenterer mange forskellige måder at lære og være på, og på mange måder er den enkelte lærer stadig gatekeeper for, hvad der vurderes som værende bekymrende i forhold til adfærd og udvikling (Hansen et al., 2022). Ganske vist har man gennem mange år praktiseret teamsamarbejde på skolerne, men forskning viser, at teamsamarbejdet ikke i tilstrækkelig grad bidrager til skoleudvikling (Tingleff, 2012). I langt de fleste skoler er pædagoger med i undervisningen i indskolingen, men lærer-pædagog-samarbejdet er heller ikke i tilstrækkelig grad kvalificeret og organisatorisk understøttet. Fx har Cordsen (Cordsen, 2020) i sin forskning vist, at pædagoger og lærere sjældent har planlægningstid sammen, og det er pædagogers arbejdstid i skolens SFO, der primært er bestemmende for, hvor, hvornår og hvor længe, de indgår i undervisningen.

Inkluderende skoleudvikling kan således ikke alene realiseres gennem de fagprofessionelles arbejde og samarbejde. Det kræver, at ledelsen sikrer, at de organisatoriske forhold tilpasses skolens (nye) mål og strategier. Hvis det ikke sker, så betyder det i praksis, at de fagprofessionelle skal lykkes med at løse nye opgaver og realisere nye mål og krav inden for nogle organisatoriske rammer, som ikke understøtter nye måder at samarbejde på, men som understøtter en traditionel adskillelse mellem lærere og andre fagprofessionelles arbejde, jf. figur 2. Vi har på den baggrund konstateret, at samarbejdet dermed mere bliver et udtryk for dekoration end transformation af skolers praksis (Hansen et al., 2022; Molbæk et al., 2019b).

I flere kommuner arbejdes netop med at finde nye måder at organisere samarbejdet mellem skoler og PPR. Overordnet er målet at få PPR tættere på skolers praksis. Imidlertid viser fx Borrings forskning (2024), at både forståelserne af og praksis i relation til praksisnærhed er flertydigt og forbundet med en række udfordringer, hvor bl.a. skoleledelsen bliver afgørende. Derfor er der behov for, at der også på ledelsesniveau tænkes i nye måder at samarbejde på i og med medarbejdere ansat i PPR skal arbejde i en organisation, som deres leder ikke er leder af (EVA 2023). PPR-medarbejdere skal også have en anden funktion og rolle i samarbejdet, og de skal derfor bruge deres faglighed på nye måder. Dette samarbejde kræver tværgående ledelse på ledelsesniveau.



“HVIS SKOLER SKAL LYKKES MED AT UDVIKLE SAMARBEJDE SOM FOREBYGGENDE INDSATS - FORSKELLIGT FRA AT SAMARBEJDE OM EN INDSATS - ER LEDELSE AF DETTE SAMARBEJDE AFGØRENDE.”

Et sidste forhold, vi vil fremhæve, er behovet for ledelse af det tværprofessionelle samarbejde. Hvis skoler skal lykkes med at udvikle *samarbejde som forebyggende indsats* - forskelligt fra at samarbejde om en indsats - er ledelse af dette samarbejde afgørende. Vi har allerede peget på tendensen til at delegere ansvaret for samarbejdet til dem, der samarbejder, og hvordan de fagprofessionelle giver udtryk for, at det er vanskeligt at realisere dette samarbejde uden ledelse af samarbejdet. Også i ledelse af samarbejdet som forebyggende indsats må ledelsen håndtere

og balancere mellem medarbejderes forskellige måder at reagere på forandringer på ved at understøtte meningsskabelse og ejerskab i udviklingen af en mere inkluderende praksis (Ancona, 2012; Møller & Grøn, 2023; Weick, 1995) og samtidig fastholde mål og strategi. I ledelse af samarbejde er det også væsentligt, at ledelsen skelner mellem loyalitet overfor elev og familie og forståelse for medarbejdernes opgaver og vilkår. Herunder mekanismer som loyalitet overfor egen delpraksis, samt faglighed, motivation, incitament og oplevelse af meningstab.

Afslutning

Med udgangspunkt i analyseresultater fra Appln har vi i artiklen præsenteret barrierer, der kan gøre sig gældende i forhold til at udvikle en mere inkluderende skole. Vi har peget på, hvordan arbejdet og samarbejdet i skolen ikke har ændret sig i overensstemmelse med en mere inkluderende målsætning, men fortsat afspejler en praksis, som understøtter segregering som en legitim og meningsfuld praksis.

Vi finder, at de faglige forståelser og skolens kultur understøtter et fokus på individualiserede problem- og løsningsforståelser og et fravær af fokus på pædagogiske og didaktiske løsninger. Endvidere, at organisering af arbejdet med og samarbejdet om den inkluderende skole organiseres på en måde, så det passer ind i skolens eksisterende organisering, hvor lærerne arbejder alene i klasserummet og har det primære ansvar for undervisningen, mens vejledning og rådgivning foregår udenfor klasserummet (Hargreaves & O'Connor, 2018; Hansen et. al, 2022). Både lærere, pædagoger, interne ressourcepersoner og PPR-medarbejdere kan med denne organisering opretholde deres delpraksisser, så ressourcepersoner forbliver rådgivende og vejledende, mens det er op til læreren selv alene at skabe de nødvendige ændringer i klasserummet. Hermed bliver faglige forståelser og kulturer ikke stillet over for krav om forandring, ligesom organisering af samarbejdet samt eksisterende samarbejdsformer opretholdes. Endelig har vi peget på medarbejderes loyalitet overfor egen delpraksis som en mekanisme, der udgør en barriere for at gøre samarbejdet virkningsfuldt.

For at lykkes med at skabe en mere inkluderende skole, har vi udviklet et bud på en samarbejdspraksis, *samarbejde som forebyggende indsats*, hvor forskellige kompetencer og former for viden kobles i opgaveløsningen, og hvor samarbejdet foregår der, hvor eleverne er, hvor problemerne opstår og nye løsninger skal findes i læringsmiljøet.

I udviklingen af inkluderende praksis i skolen bliver det vigtigt at lede forandringerne både i forhold til de professionelles faglighed og motivation og hele skolens kultur og organisering. Her vil ledelse af det tværprofessionelle samarbejde stå helt centralt, og ledelsens deltagelse i de nødvendige forandringsprocesser samt løbende justering af processerne i et tæt samarbejde med medarbejderne, spiller en væsentlig rolle i arbejdet for en mere inkluderende skole.

Referencer

Allan, J. (2008) *Rethinking Inclusive Education*. Springer

Ancona, D. (2012) *Sensemaking: framing and acting in the unknown*. [The handbook for teaching leadership : knowing, doing, and being](#). LA: SAGE

- Andersen, P. (2021) *Psykologisk tryghed og kollektiv mestring – vejen til en kollaborativ kultur*. Aarhus: Klim
- Andersen, L.B., Bro, L.L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T.L.M., Holten, A-L., Jacobsen, C.B., Jensen, U.T., Ladenburg, J., Nielsen, P., Salomonsen, H.H., Westergård-Nielsen, N. & Würtz, A. (2016) *Ledelse i offentlige og private organisationer*, Hans Reitzels Forlag
- Andrews, M., Pritchett, L. & Woolcock, M. (2017) *Building State Capability - Evidence, Analysis, Action*. UK: Oxford University Press
- Borring, C. G. (2024) *En praksisnær vending i skolepsykologien? - udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet
- Burns, J. M. (2004) *Transforming Leadership*. New York, NY: Grove.
- BUVM (1997) Salamancaerklæringen. <http://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf>
- BUVM (2024) [Aftale mellem regeringen \(Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne\) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse](#)
- Carrington, S. & Robinson, R. (2006) Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323–334.
- Clarke, A. (2005) *Situational Analysis*. London: Sage
- Cordsen, R. F. (2020) *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer*. Aarhus Universitet.
- Deleuze, G. (2004) *Difference and repetition*. London: Continuum
- Edmonson, A. C. (2020) *Den frygtløse organisation – Skab psykologisk tryghed på arbejdspladsen og styrk læring, inoovation og vækst*. Djøf Forlag
- Ejrnæs, M. (2018) Tværprofessionelt samarbejde. Begreber og teori. I.: Moesby-Jensen, C. (red) *Når professioner samarbejder – praksis med udsatte børn og unge*. Samfundslitteratur
- EVA (2023) *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*
- Feldman, M.S. (2003) A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*. Vol 12, No.4, 727-752
- Hansen, J. H. (2012) Limits to Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, p. 89–98
- Hansen, J. H., Andersen, B.B., Højholt, A., Morin, A. (2014) *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.
- Hansen, J., Jensen, R. J. Molbæk, M. & Schmidt, M. S. S. (2020) *Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge (NUBU)
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Christiansen, A. M., & Sommer, L. (2021) *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge.

- Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2022) *Samarbejde om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag. Professionsserien
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Schmidt, M. C. S. (2023) Cross-professional collaboration and inclusive school development in Denmark I: *International Journal of Inclusive Education*. s. 1-15 15 s.
- Hargreaves, A. and O'Connor, M.T. (2018) *Collaborative Professionalism*. Corwin Impact Leadership Series
- Hedegaard-Sørensen; L. og Hansen, H. J. (2016) Flerfaglighed som nødvendig for udvikling af inkluderende læringsmiljøer, I (Hamre & Larsen (red): *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund, s. 69-86
- Hedegaard-Sørensen, L., Jensen, C. R. & Tofteng, D. (2018) Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 33:3, 382-395
- Hornstrup, C. & Storch, J. (2021) *Sammenhængende ledelse, indsatser og løsninger*. Frederikshavn: Dafolo
- Iversen, L. L. (2016) Uenighetsfelleskap — en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen, s. 22 - 35.
- Jensen, C. R. (2017) *Vejledning af lærere – en samskabende proces. Når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet
- Jensen, C. R. (2019) Vejledning – som en dialogisk og samskabende pædagogisk praksis. *Kognition & Pædagogik*, (114).
- Jensen, C. R., Molbæk, M. (2023) Ledelse af et koordinerende og kollaborerende samarbejde. *Ledelse i morgen*
- Jensen, C. R. & Molbæk, M. (2024) Det koordinerende og kollaborerende samarbejde om vilde problemer *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 8(1), 75-82. <https://doi.org/10.7146/fppu.v8i1.144791>
- Jensen, C. R., & Sørensen, M. P. (2020) *Faglige fyrårne: et voksende fænomen på dagtilbudsområdet*. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122505>
- Laclau, E. (1996) Deconstruction, Pragmatism, Hegemony. in C. Mouffe (ed): *Deconstruction and Pragmatism*, Routledge, London
- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social — An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press, NY
- Latour, B. (2008) *En ny sociologi for et nyt samfund*. København.: Akademisk Forlag
- Lipsky, M. (2010) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation
- Molbæk, M. (2016) *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet

- Molbæk, M., Hansen, J. H., Schmidt, M. C. S., & Jensen, C. R. (2019a) Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning og Forandring*, 2(2), 44-63. Artikel 3. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1503>
- Molbæk, M., Schmidt, M. C. S., Jensen, C. R., & Hansen, J. H. (2019b) Samarbejde i den inkluderende skole – innovation eller dekoration? *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(5/6), 84-101.
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R. & Schmidt, M. C. S. (2020) Samarbejde om inklusion: Et spørgsmål om skolekultur og ledelse af flerfagligt samarbejde I: *Ledelse i Morgen*. 6
- Molbæk, M. & Hedegaard-Sørensen, L. (2023) *Universal Design for Learning*, Dafolo
- Murawski, M.M. & Gulløv, C. (2024) *Co-teaching and Universal Design for Learning*, Dafolo
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2021) *Ledelse af co-teaching: Lær at lede co-teaching dansen: ledelsesstrategier til styrkelse af teampræstationer*. Dafolo.
- Murphy, T. (2015) *Sensemaking – Introduktion til Karl Weick*. København: Hans Reitzels
- Møller, A. M., & Grøn, C. H. (2023) Street-Level Leadership: Re-conceptualizing the Role of the Manager. *Review of Public Personnel Administration*, <https://doi.org/10.1177/0734371X231155357>
- Schatzki, T. 2002: *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H., Molbæk, M., & Jensen, C. R. (2021) ”Du kan ikke gøre en gris til væddeløbshest, vel?”: om problemforståelser og løsningsstrategier i de professionelle samarbejde i skolen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 1-17. <https://dpt.dk/temaumre/2021-1/du-kan-ikke-goere-en-gris-til-vaeddeloe...>
- Sehested, K., & Leonardsen, L. (2011) Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevet innovation. I E. Sørensen, & J. Torfing (red.), *Samarbejdsdrevet innovation: i den offentlige sektor* (s. 215-234). Djøf Forlag.
- Svinth, L., & Henningsen, I. (2020) *Normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik
- Thornberg, R. (2009) Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar : förtjänster, hinder och utmaningar. Retrieved from Linköping University Electronic Press website: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-62966>
- Tingleff, L (2012) *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet - en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet
- Trillingsgaard, A., & Albæk, K. (2011) Det møgbeskidte ledelsesteam: Modsvar til den naiv-harmoniske holdmetafor i ledelse. I: Elmholdt, C., & Tanggaard, L. (Red.), *Følelser i ledelse* (s. 89-109). Aarhus: KLIM
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement. UNESCO
- Vembye, Weiss, F. & Bath, B.H. (2023) The Effects of Co-Teaching and Related Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta Analysis, *Review of Educational research*, pp. 1-47 DOI:<https://doi.org/10.3102/00346543231186588>

Villumsen, A. M., & Molbæk, M. (2022) Tværprofessionelt samarbejde om børn i mistrivsel. I L. R. Højbjerg (red.), *Socialt arbejde med børn, unge og familier* (2. udg., s. 239-254). Hans Reitzels Forlag.

UVM (2022) www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/marts/220329-bilag-8-sammenfatning-af-evaluering-af-inkluderende.pdf

Vive 2022. *Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov*, Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/marts/220921-delrapport-5--kortlgnig-af-lreres-kompetenceudvikling-vedrrende-arbejdet-med-brn-med-srl.pdf>

Weick, K. (1995) *Sensemaking in Organisations*. London: Sage.

Weirsøe, M. (2021) Inklusionen er dumpet - så hvad nu? *Asterisk*, nr. 99 - november 2021

Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag