

Samarbejds- processer om inklusion og eksklusion

Janne Hedegaard Hansen
Charlotte Riis Jensen
Mette Molbæk
Maria Christina Secher Schmidt

Indholdsfortegnelse

6	Resumé
8	Projektets baggrund, formål og forskningsspørgsmål
10	Redegørelse for projektets ontologiske antagelser
14	Projektets design og metodologi
21	Projektets resultater
21	Samarbejde som dekoration
21	Vilkårlighedens systematik
22	Øer af passion og mission når kursen ikke er tydelig
22	Missing links mellem delpraksisser
24	Filtrering af viden
24	Casen om Nicoline fra 2. klasse
26	Når pilen peger på eleven som problemet
27	Neutralisering af forskelle i samarbejdet
28	Positioner i forhandlingerne om opgaveforståelse og løsninger
31	Maskinrummet har ikke ændret sig
33	Samarbejdets DNA — hvordan samarbejde bliver virkningsfuldt
37	Konkluderende bemærkninger
38	Fra dekoration til transformation — Inspirationsmateriale
43	Referencer

Resumé

Denne rapport er udarbejdet på baggrund af forskningsprojektet *Approaching Inclusion (2016-2020)*, som er finansieret af Velux-fonden. I projektet har vi undersøgt lærere, interne og eksterne resourcepersoners arbejde og samarbejde og betydningen heraf for udviklingen af en mere inkluderende skole.

Baggrunden for projektet er kommuner og skolars opbygning af kapacitet gennem ansættelse af vejledere og konsulenter på skolerne og gennem et tættere samarbejde mellem skoler og PPR i målet om at udvikle en mere inkluderende skole. Samarbejde mellem forskellige professioner er i mange kommuner blevet svaret på de komplekse opgaver, som skolerne står overfor at skulle løse i relation til inklusionsopgaven. Formålet med projektet har været at udforske, hvorvidt og hvordan samarbejdet rent faktisk bidrager til at realisere de politisk fastsatte mål.

Projektet tager afsæt i en forståelse af skolen som en social praksis, der konstitueres gennem inklusions- og eksklusionsprocesser. I udforskningen af skolen som en social praksis har vi identificeret en række delpraksisser, der på én gang orienterer sig mod egne opgaver og mål og derved er adskilte og mod overordnede fælles mål og derved er forbundne. Hvis skolens praksis skal udvikle sig til at være mere inkluderende, forudsætter det, at alle delpraksisser i skolen forandres. Udgangspunktet for vores analyser af samarbejdets betydning for udvikling af en mere inkluderende skole har således været at sætte fokus på de forskellige praksisser i skolen (fx klasserumspraksis, specialpædagogisk praksis, mødepraksis, ledelsespraksis, m.fl.) med henblik på at udforske, hvorvidt og hvordan samarbejde mellem lærere, interne og eksterne resourcepersoner fører til forandringer i skolens praksis og delpraksisser og dermed til en forskydning

af grænsen mellem inklusion og eksklusion til gavn for elevernes mulighed for nye former for deltagelse.

Projektets resultater viser, at samarbejdet ikke i tilstrækkelig grad understøtter udviklingen af en mere inkluderende skole. Der er i højere grad en tendens til, at samarbejdet bidrager til, at skolens praksis og dens forskellige delpraksisser opretholdes, hvorfor grænsen mellem inklusion og eksklusion ikke forskydes til gavn for elevernes mulighed for nye former for deltagelse. Der er således nærmere tale om dekonstruktion frem for transformation.

Det er dels organiseringen af samarbejdet og dels måden, hvorpå samarbejdsprocesser former sig, der gør det muligt, at skolens praksis og delpraksisser opretholdes, så der ikke skabes mulighed for nye former for deltagelse for eleverne. Organiseringen fører til, at der opstår det, som vi kalder *missing links* i samarbejdet. Det betyder, at væsentlig viden fra én delpraksis ikke føres videre til en anden delpraksis. Der sker en filtrering af viden, hvilket får betydning for de videre forhandlinger om problem- og løsningsforståelser.

I forhold til måden hvorpå samarbejdsprocesser former sig, kan vi konstatere, at størstedelen af samarbejdet foregår på møder, hvor der med udgangspunkt i en bekymring for en elev eller en klasse forhandles om at nå frem til fælles problemforståelser og løsningsstrategier. Analyserne viser en dominerende tendens til, at fokus rettes mod eleven eller en elevgruppe og ikke mod den praksis, som eleverne indgår i. Det betyder, at den specialpædagogiske viden og kompetence, der generelt er til stede på skolerne, praktiseres ud fra en individuel problemforståelse, hvormed eleven antages at være bærer af et givent problem, der håndteres med kompensation eller behandling. Udviklingen af en mere inkluderende skole søges således praktiseret

gennem en traditionel specialpædagogisk logik, hvor kompensation og behandling af konkrete elever er løsningen på et givet problem, mens en inkluderende logik - med et fokus på *både* at støtte elever i at lære at magte at forpligte sig på skolens praksis for derved at kunne realisere deres ret til deltagelse *og* skabe forandring i skolens praksis - ganske sjældent kan identificeres.

Analyserne viser også, at samarbejdet er karakteriseret ved en høj grad af vilkårlighed. Det betyder, at problemforståelser og løsningsstrategier bygger på de professionelle kvalificerede synsninger, hvilket blandt flere ting betyder, at det er vilkårligt hvilke indsatser, der sættes i værk, i hvor lang tid de forløber, hvornår det er muligt at dokumentere, hvorvidt og hvordan en indsats virker, eller hvordan det kan dokumenteres. Vilkaarligheden i samarbejdet betyder også, at der skabes rum for de professionelle individuelle passioner eller missioner i det pædagogiske arbejde. Vi har valgt at kalde denne praksisform for en vilkårlighedens systematik, fordi vilkårligheden er et markant mønster i samarbejdet på tværs af data.

Endelig er samarbejdet domineret af en stærk konsensuskultur, hvilket betyder, at de forskellige faglige perspektiver, forståelser og erfaringer ikke undersøges eller reflekteres. Det har den utilsigtede konsekvens, at selvom skolens praksis udfordres af for eksempel de eksterne ressourcepersoner, så lykkes det ganske sjældent at bidrage til forandring og udvikling hen mod en mere inkluderende skole. En stærk konsensuskultur fører til, at de forskelle i fagligheder, kompetencer og viden, som er begrundelsen for at samarbejde om løsninger af komplekse opgaver, neutraliseres.

I rapporten anbefaler vi, at hvis samarbejdet i højere grad skal bidrage til at udvikle en mere inklu-

derende skole, så er det nødvendigt at ændre på organiseringen af samarbejdet. Fra at samarbejdet primært finder sted uden for klasserummet, bør samarbejdet foregå der, hvor problemerne opstår og der, hvor de skal løses. Det er almindeligvis i klasserummet. Det betyder samtidig, at også andre delpraksisser stilles over for krav om forandring. For eksempel mødepraksis, den specialpædagogiske praksis og ledelsespraksis.

Endelig er det nødvendigt, at der er en stærk ledelse af det flerfaglige samarbejde, som tager ansvar for at gøre op med vilkårlighedens systematik og som kan sikre, at der brydes med en dominerende konsensuskultur, så de forskellige perspektiver, fagligheder og forståelser, der indgår i samarbejdet, bringes i spil, diskuteres og reflekteres og derved bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole.

Vi har på baggrund af vores analyser bidraget med en ny forståelse af samarbejde, som vi præsenterer i vores kapitel om samarbejdets DNA. I samme kapitel giver vi på baggrund af vores analyser nogle anbefalinger til, hvordan samarbejdet i højere grad kan understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole. Afslutningsvis præsenterer vi et inspirationsmateriale til brug for kvalificering og udvikling af samarbejdet i skolernes praksis.

Projektets baggrund, formål og forsknings-spørgsmål

Formålet med forskningsprojektet Approaching Inclusion har været at udforske læreres, interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde og betydningen heraf for udvikling af en mere inkluderende skole. Baggrunden er, at kommuner og skoler igennem de sidste 10-15 år har uddannet og ansat medarbejdere med en specialiseret viden til at understøtte læreres opgave med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Der er eksempelvis ansat AKT-vejledere, inklusionsvejledere, skolepædagoger og andre former for ressourcepersoner, hvis opgave er at understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole (Riis Jensen, 2017). Stadig flere kommuner har gennem de senere år også arbejdet på at forandre PPR's funktion og rolle i relation til inklusionsopgaven blandt andet ved at trække PPR tættere på skolens praksis. Samarbejdet mellem forskellige fagpersoner anses således for at være en strategi, der kan bidrage til at realisere et politisk mål om at efterleve Salamancaerklæringen (UNESCO 1994) og artikel 24 i FN's menneskerettighedskonvention (FN 2006) og sikre alle børns ret til og mulighed for at gå i den lokale skole uanset barnets situation og særlige behov.

Der eksisterer imidlertid ganske lidt viden om virkningen af samarbejdet mellem forskellige fagpersoner og professioner i forhold til at udvikle en mere inkluderende skole. Dertil kommer, at forskningsbaseret viden om samarbejde i relation til udvikling af en mere inkluderende skole primært bygger på interviewundersøgelser eller spørgeskemaundersøgelser, som er rettet mod dem, der samarbejder (Hansen et al 2014). Det betyder, at forskningsbaseret viden om samarbejde i skolen kan sige noget om disse fagpersoners oplevelser af og erfaringer med samt forståelse af det gode eller dårlige samarbejde. Mens samarbejdsprocesser og samarbejdets virkning i forhold til de mål, samarbejdet forventes at kunne realisere, er underbelyst. Samtidig viser opgørelser, at antallet af elever, der henvises til specialpædagogiske tilbud og dermed ekskluderes fra den lokale skole, er steget set i forhold til henvisningsprocenten i 2013, året efter

Inklusionsloven fra 2012 (Undervisningsministeriet 2012). Med andre ord synes samarbejdet mellem forskellige fagpersoner og professioner ikke at have haft den ønskede betydning for udvikling af en mere inkluderende skole målt på henvisningsprocenten af elever til specialpædagogiske tilbud.

Målet om at udvikle en mere inkluderende skole og en satsning af kapacitetsopbygning gennem et flerfagligt samarbejde får betydning for en traditionel adskillelse mellem almenpædagogik og specialpædagogik både i praksis, teori og i forskning. Traditionelt retter det almenpædagogiske felt sig mod fag og didaktik, mens det specialpædagogiske felt retter sig mod børns individuelle behov og situationer, samt hvordan det er muligt at kompensere for eller behandle disse behov (Morin 2016; Højholt 2011). Denne adskillelse mellem almen- og specialpædagogik er blevet udfordret af et politisk mål om at udvikle en mere inkluderende skole, og samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner kan ses som et udtryk for at forbinde og integrere almenpædagogik og specialpædagogik.

Forskning peger ligeledes på, at en af hovedkomponenterne i udvikling af en mere inkluderende skole er aktivering af både almen- og specialpædagogik i de almenpædagogiske læringsmiljøer (Hansen et al. 2014; Hedegaard-Sørensen og Hansen 2016; Thornberg 2009; Carrington and Robinson 2006; Hedegaard-Sørensen et al 2018). I både forskning og praksis er der således udviklet viden om og erfaring med, hvordan det er muligt at integrere og kombinere almen- og specialpædagogik med det formål at håndtere børns særlige situation og behov i en almenpædagogisk praksis. Der er blandt andet udviklet viden om, hvordan forskellige discipliner, fag, praksisser og former for viden kan integreres og forbindes på forskellige måder, og hvordan man kan overvinde de barrierer, der i relation hertil blokerer for udvikling af en mere inkluderende skole (se eksempelvis Ainscow, Booth & Dyson 2006; Farrell 2004; Avramidis & Norwich 2010; Clarke; Dyson & Millward 1998). Forskning i

inklusion har endvidere haft fokus på, hvordan man udvikler inkluderende læringsmiljøer ved at identificere dilemmaer, barrierer og muligheder i relation til pædagogik og didaktik (Booth & Ainscow 2006; Egelund & Tetler 2009; Molbæk 2016; Schmidt 2015; Westwood 2005). Forskning viser imidlertid også, at det er vanskeligt at aktivere specialiseret viden og kompetencer i almenpædagogiske miljøer på en måde, så det bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole (Hansen et al. 2014, Schmidt 2016).

Med andre ord eksisterer der allerede en del forskningsbaseret viden om udvikling af en mere inkluderende skole og også om udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Ligesom der eksisterer en del forskningsbaseret viden om muligheder og barrierer i forhold til at koble almenpædagogik og specialpædagogik i relation hertil. Men selvom der er produceret en del forskningsbaseret viden om udvikling af inkluderende skoler og læringsmiljøer, og hvordan almenpædagogik og specialpædagogik kan kobles og integreres, er det fortsat en stor udfordring at få det til at fungere i praksis og gøre det virkningsfuldt i relation til at løfte inklusionsopgaven.

Udgangspunktet for dette projekt har været en hypotese om, at et entydigt fokus på adskillelsen mellem almenpædagogik og specialpædagogik - med det formål at koble, integrere og sammentænke det almene og specielle i både forskning, teori og praksis - blokerer for udviklingen af nye former for teoretisk viden og begreber, der i højere grad kan understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole. For det første reducerer et entydigt fokus på sondringen mellem almen- og specialpædagogik inklusion til at være et pædagogisk og didaktisk begreb og til et spørgsmål om, hvordan de to forskellige former for pædagogik og didaktik kan organiseres og integreres på nye måder (Hansen et al. 2014). For det andet forbliver betydningen af hele skolens praksis underbelyst i relation til udvikling af en mere inkluderende skole. På den baggrund har projektets ambition været for det første at overskride adskillelsen mellem almen- og specialpædagogik ved tage afsæt i en forståelse af skolen som en social praksis, hvor pædagogik og didaktik udgør en enhed i skolens praksis. Genstandsfeltet er således skolens praksis og ikke den almenpædagogiske og specialpædagogiske praksis. Det får for det andet den konsekvens, at vi må forskyde fokus fra at udforske inklusion som et pædagogisk og didaktisk begreb til at udforske inklusion som et sociologisk begreb. I målet om at undersøge lærere, interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde og betydningen heraf for udviklingen af en mere inkluderende skole udforsker vi samarbejdet i relation til skolens praksis forskelligt fra at udforske samarbejdet alene i relation til pædagogisk og didaktisk praksis.

Forskningsspørgsmål

Med det udgangspunkt har projektet arbejdet ud fra følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan forståelsen af skolen som en social praksis, der konstituerer sig gennem inklusions- og eksklusionsprocesser, bidrage til at overskride en skelnen mellem almen- og specialpædagogik i både teori og praksis med det formål at udvikle en ny teoretisk tilgang til inklusion?

Redegørelse for projektets ontologiske antagelser

Projektets ontologiske udgangspunkt har været en forståelse af skolen som en social praksis, der konstituerer sig gennem både inklusions- og eksklusionsprocesser (Laclau 1996; Luhmann 2002; Hansen 2012, 2016). Udvikling af en mere inkluderende skole er derfor ikke alene et spørgsmål om nye måder at organisere undervisning på og integrere almen- og specialpædagogik. Det er først og fremmest et spørgsmål om, hvordan man i skolens praksis håndterer både inklusions- og eksklusionsprocesser med det formål at realisere et politisk mål om at sikre flest mulige elever udvikling, læring og muligheder for deltagelse i skolens praksiser. Projektet har således haft til formål at undersøge, hvordan forskellige former for professionel praksis og flerfaglig praksis håndterer dilemmaer og udfordringer i relation til inklusions- og eksklusionsprocesser med det formål at udvikle ny viden, nye begreber og nye strategier i relation til et politisk mål om udvikling af en mere inkluderende skole. Ambitionen har i forlængelse heraf været at udvikle viden om, hvorvidt og hvordan samarbejdet mellem lærere, interne- og eksterne ressourcepersoner i højere grad kan bidrage til at understøtte udvikling af en mere inkluderende skole.

I det følgende vil vi udfolde vores ontologiske antagelser om inklusion og skolen som en social praksis. Disse antagelser har været udgangspunktet for vores design, vores feltarbejde og vores analyser. Dermed har vores ontologiske udgangspunkt også betydning for projektets resultater og bidrag til ny viden i relation til, hvordan det flerfaglige samarbejde i højere grad kan understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole.

Inklusion og eksklusion

Projektets udgangspunkt er en forståelse af inklusion som et sociologisk begreb, der forbinder sig til konstituering af det sociale. Det betyder, at inklusion og eksklusion forstås som inter-relaterede processer, der er konstituerende for det sociale og resultatet af det sociale konstituering. I vores udforskning af de professionelle arbejde og samarbejde og betydningen heraf for udvikling af en mere inkluderende skole,

forstår vi samarbejde i sammenhæng med vores forståelse af skolen som en social praksis. Vi vil først redegøre for vores forståelse af inklusion og eksklusion og dernæst for vores forståelse af skolen som en social praksis, omend disse forståelser forbinder sig til hinanden og er hinandens forudsætninger.

At forstå inklusion som et sociologisk begreb er forskellig fra at forstå inklusion som et pædagogisk eller didaktisk begreb, hvor inklusionsprocesser forstås som processer, hvor elever inkluderes i skolens faglige og sociale fællesskaber, og hvor der sættes lighedstegn mellem inklusion og (aktiv) deltagelse, som pædagogik og didaktik skal understøtte ved at fungere på en inkluderende måde. Med forståelsen af inklusion som sociologisk begreb kommer selve konstitueringen af det sociale i fokus i analyserne, og inklusions- og eksklusionsprocesser bliver mulige at identificere og analysere som konsekvenser eller resultater af det sociale konstituering. Eller som Latour formulerer det: som spor efter aktørernes handlinger og forhandlinger i det sociale (Latour 2005, 2008). Vi udforsker således ikke inklusions- og eksklusionsprocesser i sig selv. Vi udforsker det sociale konstituering og analyserer på det grundlag hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser, denne konstituering fører med sig i skolens praksis. Samtidig vil disse inklusions- og eksklusionsprocesser være konstituerende for social praksis. Der er tale om kontinuerlige vekselvirkninger og tilblivelser, og for at gøre udforskning og analyse mulig, er det nødvendigt at lave et nedslag i disse kontinuerlige processer og træffe et analytisk valg. Vi har valgt at sætte fokus på lærere, interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde, og hvordan det bidrager til konstitueringen af det sociale med det formål at analysere, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser træder frem som spor efter de professionelle arbejde og samarbejde. Nærmere bestemt som spor efter deres handlinger og forhandlinger. Vi iagttager således ikke handlinger og forhandlinger som inkluderende eller ekskluderende. Handlinger og forhandlinger indgår i konstitueringen

af det sociale, som har inkluderende og ekskluderende konsekvenser - og som vil virke tilbage på det sociale konstituering. Dermed afgrænser vi os også fra at undersøge, hvordan det er muligt at sikre inklusion ved at udelukke eksklusion. Spørgsmålet bliver i stedet, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser håndteres i ambitionen om at udvikle en mere inkluderende skole. Og hvorvidt og hvordan det er muligt at forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion med henblik på at realisere et politisk mål om flere elevers mulighed for deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskaber.

Fordi vi forstår inklusions- og eksklusionsprocesser som spor efter aktørernes handlinger og forhandlinger i det sociale, er det ikke relevant at arbejde med en specifik definition af, hvad inklusion som fænomen er. Inklusionsforskere har over tid diskuteret og reflekteret, hvad det vil sige at være inkluderet eller ekskluderet (Farrel 2004; Tetler 2000). Den dominerende forståelse er, at inklusion er udtryk for at være aktiv deltager i et fællesskab, at være ønsket, opleve et tilhørsforhold og have mulighed for at udvikle sig, at lære samt opnå en positiv selvopfattelse (Booth and Ainscow 2002, 2011). Med vores tilgang til inklusion som et sociologisk begreb, hvor udforskning af det sociale konstituering er i fokus, og inklusions- og eksklusionsprocesser iagttages som konsekvenser af det sociale konstituering og som konstituerende for det sociale, vil individer i en given praksis a priori identificeres som aktører. De handler og forhandler meningsfuldt, og dermed bidrager de til at producere og reproducere det sociale i en kontinuerlig proces. Hvorvidt de sociale processer fører til inklusion eller eksklusion af specifikke aktører eller handlinger vil afhænge af, hvorvidt aktørers handlinger og forhandlinger bliver meningsbærende i det sociale. At være inkluderet kan således have mange betydninger og praksisformer. Hvorvidt den konkrete betydning eller praksisform er legitim set ud fra et politisk eller specifikt teoretisk perspektiv, er således ikke vores ærinde at vurdere eller bedømme. Vores mål er at analysere, hvordan sociale processer finder sted i kraft af meningsbærende handlinger og forhandlinger i det sociale. Samt analysere hvilke inklusions- og eksklusionsprocesser, konstitueringen af det sociale fører med sig.

Med en forståelse af inklusion som et sociologisk begreb betyder det i relation til skolens praksis, at læreres undervisning udgør en enhed i konstitueringen af det sociale i en skolekontekst. Andre forhold såsom artefakter, samarbejdspraksis, skoleledelse, m.m. er i udgangspunktet sidestillet i analysen. Det vil derfor være de konkrete analytiske valg, der bestemmer, hvilke elementer der i en given analyse undersøges og udforskes i relation til konstitueringen af det sociale i en skolekontekst. I nærværende projekt har vi valgt at sætte fokus på lærere, interne- og eksterne ressource-

personers arbejde og samarbejde som indgang til at udforske konstitueringen af det sociale. Der er tale om et analytisk valg og ikke en vurdering af, at disse aktører har større betydning for konstitueringen af det sociale end eksempelvis elever, forældre eller ledelse.

Ret og pligt

At indgå i konstitueringen af det sociale fordrer, at aktørerne gennem meningsbærende handlinger forpligter sig på det sociale, det fælles, det kollektive de sociale mønstre, som etablerer sig gennem sociale processer (Jenkins 1996). Nogle aktører skal støttes i at lære at handle meningsbærende, eksempelvis gennem straf eller belønning eller gennem særlige socialiserende tiltag. Processer, som kan være enten undertrykkende eller understøttende, inkluderende eller ekskluderende. Andre aktører håndterer i højere grad selv at lære at indgå i de sociale processer ved at formå at handle meningsbærende. En kompetence som også kan iagttages som enten undertrykkende eller understøttende, inkluderende eller ekskluderende, i og med aktører også kan vælge det sociale fra og altså ekskludere sig selv, fordi det er meningsfuldt for aktøren. Pointen er at for at indgå i sociale processer, må aktørerne både forpligte sig på det sociale, samtidig med at aktørerne har mulighed for at påvirke og forskyde sociale processer eller fravælge det sociale. På samme måde som det sociale må forpligte sig på aktørernes forskellighed og individualitet og samtidig sikre opretholdelsen af de sociale strukturer og mønstre. Der er således tale om en balancering mellem hensynet til det kollektive og hensynet til det individuelle - og dermed også en balancering mellem hensynet til aktørernes forpligtelse på det sociale og det sociale forpligtelse på aktørerne. Samt en balancering mellem aktørernes ret til individualitet og det sociale ret til at sikre, at de sociale strukturer ikke bryder sammen.

I en skolekontekst betyder det, at vi i vores udforskning af konstitueringen af det sociale er optaget af, hvorvidt og hvordan de professionelle i deres arbejde og samarbejde balancerer hensynet til det individuelle og det kollektive. På den ene side ved at insistere på elevers forpligtelse på det fælles gennem meningsbærende handlinger og samtidig forpligte sig på at støtte og hjælpe elever i at lære at handle meningsbærende. På den anden side ved at anerkende elevers ret til deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskaber, forstået som en politisk og moralsk fordring, og dermed skabe mulighed for nye former for deltagelse for eleverne. Og samtidig opretholde retten til at sætte grænser for hvor stor en grad af forskellighed, der kan håndteres, uden at opleve at de sociale strukturer er i risiko for at bryde sammen. På baggrund af vores udforskning af disse processer og dynamikker er vi i vores analyser optaget af, hvordan inklusions- og eksklusionspro-

cesser træder frem som spor efter disse processer. I det perspektiv er både inklusions- og eksklusionsprocesser legitime og nødvendige. Aktørerne kan vælge at ekskludere sig selv, fordi det ikke giver mening at indgå i en specifik social kontekst. Men aktører kan også blive ekskluderet, fordi de enten ikke støttes i at lære at handle meningsbærende, eller fordi de i det sociale antages ikke at kunne lære at magte at handle meningsbærende, hvilket udgør en trussel for sammenhængskraften i det sociale. Som nævnt ovenfor forbinder vores forståelse af inklusion sig til vores forståelse af skolen som social praksis. Det vil vi redegøre for i det følgende.

Skolen som social praksis

Traditionelt har undervisning og læring været skolens kerneopgave, og ifølge skolereformen fra 2014 skal alle elever blive så dygtige som muligt. Det er derfor helt naturligt, at der i udviklingen af en mere inkluderende skole i særlig grad sættes fokus på, hvordan pædagogik og didaktik – samt lærernes faglighed og praksis – kan udvikle sig til at være mere inkluderende.

Set i lyset af at det trods en høj grad af forskningsbaseret viden om den inkluderende skole og inkluderende læringsmiljøer ikke i tilstrækkelig grad er lykkedes at realisere målet om en mere inkluderende skole, er projektets udgangspunkt som sagt at forskyde fokus fra pædagogik og didaktik til at udforske skolen som en praksis, der konstituerer mennesker som aktører og som samtidig legemliggør strukturer. Således er projektets fokus rettet mod, hvordan individer og grupper fortolker og skaber mening i deres liv og handlinger i skolen, mens projektet i mindre grad har bidraget med analyser af mere overordnede samfundsmæssige strukturer såsom uddannelsespolitiske forhold eller institutionelle rammebetingelser. Dvs. vi har haft fokus på mikrosociologien frem for makrosociologien.

I vores udforskning af skolen som en praksis har vi sat fokus på aktørernes handlinger og forhandlinger, normer, rutiner og mening. Vi har benyttet os af sociologiske distinktioner som normalitet/afvigelse, inde/ude, individ/kollektiv, vi/dem, ret/pligt, inklusion/eksklusion, mulig/ikke mulig. Vi spurgte således ikke i første omgang til det didaktiske eller det psykologiske, der fandt sted i det pædagogiske rum. Vi valgte at iagttage det pædagogiske rum som en del af skolens praksis, som er forbundet til andre dele af skolens praksis. Vi var altså ikke optaget af lærernes undervisning men af lærernes handlinger, hvor undervisning udgør en del af læreres handlinger.

I vores ontologiske tilgang til at udforske skolen som en praksis har vi primært været informeret af den symbolske interaktionisme (fx Becker 1998), som udgør en del af mikrosociologien samt den del af diskursteori, der retter sig mod meningsskabelse i sociale processer (fx. Laclau & Mouffe 1985)

Grundet sit genstandsfelt anvender mikrosociologer oftest kvalitative metoder, og pga. en skepsis overfor abstrakt eller generel teori, der ikke er funderet i empiriske studier, benyttes analysestrategier som grounded theory og etnometodologisk samtaleanalyse¹.

Skolen forstået som en social praksis udgør projektets genstandsfelt. Analyser af arbejdet og samarbejdets betydning for in- og eksklusionsprocesser i skolen er afgrænset til at fokusere på den mening og betydning, der konstrueres inden for denne forståelseshorisont – skolen som en social praksis. Det vil sige, at analyserne er afgrænset til at iagttage aktørernes produktion og reproduktion af mening og betydning i deres arbejde og samarbejde, og som sætter betingelser for deres håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser i målet om at udvikle en mere inkluderende skole. Aktørerne er afgrænset til lærere, interne og eksterne ressourcepersoner, vel vidende at andre relevante aktører kunne være valgt til. Ambitionen har været at identificere processer, som i sig selv ikke er synlige. De er konsekvenserne af aktørernes konstruktion af mening og betydning og dermed de handlinger, som aktørerne vælger at foretage sig. Inklusions- og eksklusionsprocesser er som sagt de spor, som aktørerne efterlader i konstitueringen af det sociale. Vi har fx haft fokus på følgende spørgsmål: Hvordan bliver det muligt, at grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes, hvor den sættes. Hvem har indflydelse på, hvor grænsen sættes, til gavn for hvem og hvad sættes den, og hvorvidt bidrager samarbejdet til at forskyde denne grænse til gavn for alle elevers mulighed for deltagelse, som er det politiske mål, skolerne skal opfylde?

Når vi anvender begrebet social praksis, så er det for at forklare, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser sker gennem konkret praksis. Når vi bruger ordet 'konkret', er det for at signalere, at en social praksis altid er situeret, dvs. at en given aktivitet er kropslig, tids- og rumligt forankret. Praksis indebærer i denne sammenhæng både den fornemmelse og forståelse de professionelle og eleverne har for, hvordan de skal agere i en social og kollektiv sammenhæng, hvor handlinger og forhandlinger udspiller sig. Når vi anvender begrebet social praksis, er det for at understrege, at den meningsbærende handlesammenhæng er social konstrueret. Denne forståelse lægger sig i forlængelse af Wenger (2004):

”Teorier om social praksis beskæftiger sig med produktionen og reproduktionen af specifikke måder at engagere sig i verden på. De forholder sig til hverdagsvirksomhed og situationer i det virkelige liv, men med vægt på de sociale systemer af fælles ressourcer, hvormed grupper organiserer og koordinerer deres aktiviteter, indbyrdes relationer og fortolkninger af verden.” (Wenger 2004:142 – oprindelig kursivering)

1. En fælles betegnelse for studier af naturlige samtaler, hvor man interesserer sig for hvordan social orden, betydning og mening skabes, opretholdes, udfordres og kolliderer gennem samtale.

Når vi interesserer os for social praksis, ser vi bl.a. på de dynamikker, som forekommer pga. magtrelationer, konflikter og dominans. Praksis ”produceres af og producerer forskelle, afbrydelser, brud, anfægtelser, uligheder, usamtidigheder, osv.” (Buch 2017:40). Begrebet deltagelse i relation til social praksis er centralt, når vi ser på de professionelle handlinger, som noget der er baseret på en situeret (gen)forhandling af mening, og denne forståelse af deltagelse indebærer:

”At forståelse og erfaring er i konstant samspil – ja, er gensidigt konstituerende. Begrebet deltagelse opløser således dikotomierne mellem intellektuel og legemliggjort virksomhed”
(Lave & Wenger 2003:48).

Når vi forfølger, hvordan deltagelse og aktiviteter skaber og omdanner en social orden, dvs. både på den produktive og den reproduktive karakter af elever og professionelle handlinger, så er det for at forstå:

”Hvordan sociale mønstre og formationer stabiliseres, transformeres eller opløses. Her er det væsentligt at have øje for aktørernes færdigheder i situationen, ritualer, instrukser, arbejdsmæssige procedurer, men også ambitioner, mål, idealer m.m.” (Buch 2017: 39).

Forudsætning for deltagelse er således at evne at håndtere situationer, ritualer, regler, procedurer, m.m.

Retten og pligten til deltagelse

Da formålet med nærværende projekt er at udforske, hvordan lærere, interne og eksterne ressourcepersoner i deres arbejde og samarbejde håndterer inklusions- og eksklusionsprocesser, så er vi ikke optaget af at vurdere eller bedømme, hvorvidt en elev er inkluderet eller ekskluderet set i forhold til elevens grad af deltagelse. Vores interesse retter sig mod at analysere, hvorvidt nye former for deltagelse bliver mulige for eleverne i produktion og reproduktion af det sociale. Ved enhver forskydning af den sociale orden vil der skabes mulighed for andre former for deltagelse. Hvis den sociale orden opretholdes, vil mulige former for deltagelse være uændret. I udvikling af en mere inkluderende skole må der således skabes mulighed for andre former for deltagelse over tid. I vores projekt har vi som sagt valgt at fokusere på aktørernes handlinger og forhandlinger som indgang til at iagttage konstituering af en social orden og derved analysere hvilke former for deltagelse, der er mulige eller ikke mulige, som udtryk for grænsen mellem inklusion og eksklusion.

I vores iagttagelse af handlinger og forhandlinger er vores udgangspunkt, at den enkelte aktør altid vil handle meningsfuldt for sig selv, men at meningsfulde

handling ikke nødvendigvis bliver meningsbærende i det sociale. G.H. Mead (2015) har i sine analyser af mikroprocesser vist, hvordan mening skabes i mødet med andre forstået på den måde, at aktører kan have forskellige intentioner med deres handlinger, men at den mening, som handlinger tillægges, forhandles relationelt (Madsen m.fl. 1999). En elev har således en intention med sine handlinger, hvorfor handlingen er meningsfuld for eleven selv. Hvorvidt handlingen bliver meningsbærende i det sociale, afgøres i mødet med eksempelvis læreren, altså i det sociale. Hvis læreren tillægger handlingen en anden betydning, end elevens intention med handlingen, og det ikke lykkes at forhandle en fælles forståelse, bliver handlingen ikke meningsbærende i det sociale. Uanset om aktører handler meningsfuldt eller meningsbærende, vil der være tale om former for deltagelse i det sociale. Om konsekvenserne af disse former for deltagelse er inkluderende eller ekskluderende vil være situeret og afhængig af den konkrete kontekst. Handlinger og forhandlinger siger således ikke noget om inklusion og eksklusion i sig selv. Handlinger og forhandlinger er alene indgangen til at udforske konstitueringen af en given social orden for på baggrund heraf at analysere, hvilke former for deltagelse en given orden muliggør, og derved hvor og hvordan grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes.

Med andre ord sætter vi ikke lighedstegn mellem inklusion og deltagelse. Vi har valgt at identificere former for deltagelse, der er mulige og dermed former for deltagelse, der ikke er mulige inden for en specifik social praksis. Hvis skolen skal udvikle sig til at være mere inkluderende, må der ske forandringer i praksis og forskydninger i den sociale orden for at skabe mulighed for nye former for deltagelse, så elever gives mulighed for andre former for deltagelse eller andre elever gives mulighed for deltagelse. Skolen må altså påtage sig pligten at skabe forandring i praksis for at blive mere inkluderende. Som vi har redegjort for i vores afsnit om ret og pligt forudsætter deltagelse samtidig, at elever støttes og hjælpes i at lære at magte at deltage og derved realisere sin ret til deltagelse i den inkluderende skole. Endelig må skolens praksis sætte grænser for former for deltagelse for at sikre, at den sociale struktur ikke bryder sammen. Inklusion er således ikke lig med deltagelse. Men inklusion forudsætter deltagelse, og det implicerer både at praksis forskydes og tilbyder mulighed for nye former for deltagelse, samtidig med at elever støttes i at lære at magte at deltage for at realisere deres ret til deltagelse. I arbejdet med at håndtere inklusions- og eksklusionsprocesser i målet om at udvikle en mere inkluderende skole må de professionelle således kontinuerligt balancere mellem hensynet til det individuelle og det kollektive gennem handlinger og forhandlinger.

Projektets design og metodologi

I det følgende redegøres for projektets design og metodologi. Der er tale om et kvalitativt studie, og vi har ønsket at gøre forskningsprocessen så transparent som muligt og give et indblik i de forskellige processer og bevægelser i forskningsprocessen.

Datakonstruktion

Projektets empiriske grundlag stammer fra feltarbejde på 6 skoler i fire kommuner i efteråret og vinteren 2016. På hver af de 6 skoler fulgte vi 2 klasser i henholdsvis indskoling og udskoling med primært fokus på lærernes arbejde og samarbejde i og omkring klassen. Vi var i hver klasse en hel uge, hvor vi fulgte det skema, eleverne havde. Dvs. vi har 12 ugers videooptagelser og feltnoter fra klasserumspraksis. Kriterierne for at vælge netop disse 12 klasser var, at der gerne skulle være et samarbejde mellem lærerne og ressourcepersoner, så vi kunne følge forskellige praksisser rundt om de samme børn. Dette lykkedes i de fleste tilfælde, men i vores data er der også eksempel på en klasse, hvor der ikke var etableret et samarbejde med ressourcepersoner. Udover videooptagelser valgte vi at skrive feltnoter, så vi havde en mulighed for at notere, hvad der skete og på den måde have et overblik over de mange timers video.

Vi valgte at bruge it-værktøjet Iris Connect, da det dels giver mulighed for at afspille flere optagelser, der er optaget forskellige steder i rummet samtidigt. Dels har værktøjet en platform, der gør det nemt at dele optagelser mellem os forskere, uden at datasikkerheden risikeres. Vi placerede to kameraer, et i hver ende af klasseværelset, når det var muligt. Enkelte gange tog vi et kameraer med, når læreren arbejdede med klassen uden for klasseværelset, fx i skolegården, sportshallen, m.v. Vi fulgte eleverne, når de arbejdede andre steder på skolen fx på gangene, biblioteket, skolegården mv.

For at kunne få indblik i ressourcepersonernes arbejde fik vi adgang til en række møder. Nærmere bestemt 72 møder af forskellig type mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner samt ledelse. Lydoptagelserne af møder er transskriberet.

Formålet med observationerne af møder var at få øje på, hvordan samarbejdet udspillede sig fx gennem forskellige problem- og løsningsforståelser. Oprindeligt havde vores plan været at følge henholdsvis de interne og eksterne ressourcepersoners hele arbejdsdage, fra de mødte til de gik hjem i en uge, dvs. en form for at skygge dem, hvilket i forskningslitteraturen kaldes "Shadowing" (McDonald & Simpson 2014). Men da vi foretog den indledende dialog med informanterne, fortalte fx psykologerne, at de brugte en del af deres arbejdstid foran en pc, og at det nok var nemmest for os at få indsigt i deres samarbejde med andre professionelle ved at deltage i de møder, de gik til. På samme måde foreslog de interne ressourcepersoner på skolerne, at vi kunne følge deres arbejde ved at observere dem på møder. At vores observationer af de interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde er foregået ved at observere de møder, som de deltog i, var altså ikke et analysestrategisk valg men et valg, som informanterne tog. Om det betyder, at samarbejde primært opfattes som den del af arbejdet, der foregår på møder, kan vi ikke sige noget om. Men at det blev møder, som vi observerede ift. de interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde, har naturligvis haft betydning for resultaterne af vores analyser. Endelig har vi også i enkelte tilfælde observeret interne ressourcepersoners arbejde og samarbejde, hvor de har været til stede i de klasserum, som vi har observeret.

Vi har mødt mange forskellige ressourcepersoner i vores feltarbejde. Af interne (dvs. dem der er ansat på skolerne og de tilknyttede SFO'er) har vi fx observeret læse- og matematikvejledere, AKT-lærere, inklusions- og støttepædagoger mv. Af eksterne ressourcepersoner (dvs. dem der ikke var ansat på skolerne) har vi fx observeret psykologer, socialrådgivere, inklusionskonsulenter, tale-høre vejledere mv.

De fleste af de observerede møder varede en times tid, flere op til to timer og enkelte under en time. Møderne havde forskellig karakter og kunne have fra 3 op til 16 deltagere. For at give et indblik i

variationen kommer her et lille udsnit af, hvad møderne kaldes: AKT-møde, Inklusionsnetværksmøde, Kompetencecentermøde, LPmøde - Læringsmiljø & Pædagogisk analyse. Netværksmøde, PLFmøde - Professionelle LæringsFællesskaber. Ressourcemøde, Specialcenterteamøde, Stop-op-møde, Årgangs- og klasseteamsmøde mv.

Endvidere har vi som afslutning på feltarbejdet foretaget 27 fokusgruppeinterviews med udvalgte elever, lærere, interne- og eksterne ressourcepersoner. Interviewene gennemførte vi efter vores første kodning af vores datamateriale. Formålet med interviewene var at nuancere og diskutere de temakort (maps), som vi udarbejdede som kodning pba. videoobservationer og feltnoter. Vi valgte at interviewe elever for de professionelle. Formålet var dels at få elevperspektiver på, hvad de professionelles arbejde og samarbejde havde af betydning for elevernes oplevelse af muligheder for former for deltagelse og dels at afprøve, om vores temaer og fund fra kortene også var centrale i elevernes optik (validering). Endvidere kunne denne viden inddrages efterfølgende i vores interviews af de professionelle. Alle interviews havde følgende tre temaer som omdrejningspunkt: 1) Social praksis i skolen, 2) Læreren/ressourcepersonens praksis, 3) Samarbejdende praksis. Der blev udarbejdet en

interviewguide til hver interviewmålgruppe og opsat kriterier for udvælgelse af elever. Lydoptagelserne af interviews er transskriberet.

Skoleprofiler og mødeoversigter

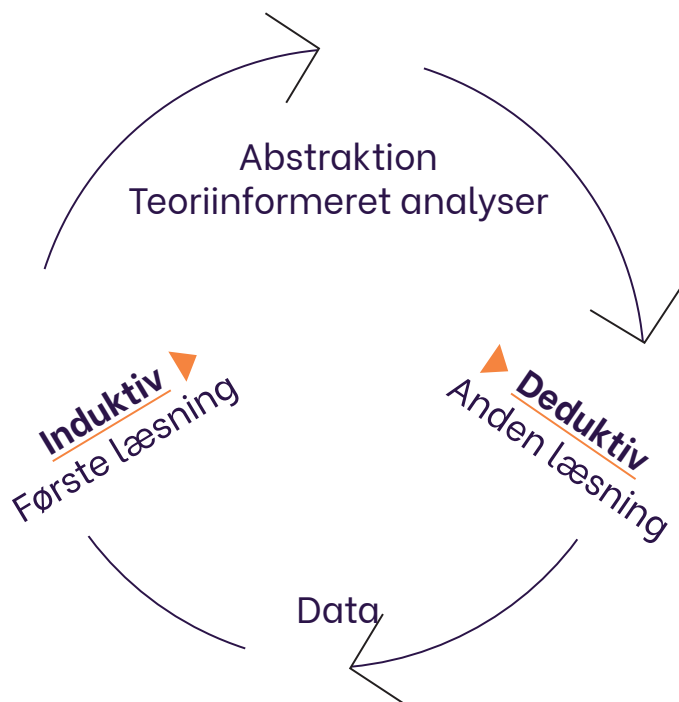
I forbindelse med vores indledende analysearbejde udformede vi skoleprofiler med det formål at få overblik over faktuelle forhold, organisering og skole politik. Arbejdet med at udvikle skoleprofiler skabte en opmærksomhed på, hvor stor forskel der var på typer af møder, benævnelser af møder, benævnelser af skolens ressourcepersoner, og hvem der deltog i hvilke møder. Det blev ganske tydeligt, at kommunerne organiserer og praktiserer samarbejdet meget forskelligt, og også inden for den samme kommune kunne vi identificere forskelle skolerne imellem.

For hver enkelt af de seks skoler udarbejdede vi skemaer over de forskellige mødeformer for at kunne sammenligne de forskellige organiseringer af mødestrukturerne. Nedenstående er et eksempel på, hvordan vi kategoriserede, hvem der var med til hvilke møder.

I det videre arbejde blev det meget tydeligt, at forskellene betyder, at vidensdeling bliver vanskeligt tillige med læring på tværs af kommuner og skoler.

	Profession/ Mødeform	Netværks- møde med forældre Efter behov	Intern sparrings- møde Hver 2. uge	Koordinerings- møde mellem RoF og ledelse Hver 2. uge	Sparring med RoF Efter behov	Åben rådgivning Hver 4. uge	VISU- møde Efter indstilling	Årgangs-og teammøder Hver uge
Møder med eksterne kommunale ressource- personer	Socialrådgiver	X		X				
	PPR Psykolog	X		X	X	X	X	
	Sundheds-plejerske							
	Inklusions-konsulent			X	X	X		
	SSP Konsulent			X				
	VISU						X	
Interne møder	Skoleleder		X					
	SFO-Leder		X		X		X	
	Viceskoleleder	X	X		X			
	Pædagogisk leder				X		X	
	Afdelingsledere		X	X				X
	Afdelingsleder for specialkl.		X					
	Leder af specialtilbud		X					
	ALT* Koordinator		X	X				
	Pædagoger	X		X	X	X		X
	Lærere	X	X		X	X	X	X
	Forældre	X						

*adfærd, læring trivsel



Abduktiv analysestrategi

I projektet har vi anvendt abduktion som strategi for videnproduktion. Denne strategi kan visualiseres på følgende måde: Hvor induktion er datadrevet og deduktion teoridrevet, kan abduktion siges at være et både-og, hvor forskeren på baggrund af hypoteser og spørgsmål i en iterativ proces søger de mest sandsynlige sammenhænge (Charmaz 2006).

Formålet med denne fortløbende tilgang til analysearbejdet har været at fastholde en åben analyseproces, der kunne bidrage til kompleksitetssensitive fund gennem en løbende testning af analyseresultater, validering og nuancering gennem en vekselvirkning mellem det generelle og det specifikke, inddragelse af anden forskning samt løbende formidling til praksis- og forskerfeltet af vores foreløbige fund. Tilsammen har disse aktiviteter og processer bidraget til at kvalificere vores analyser og fastholde en høj grad af kompleksitetssensitivitet.

Ud over at arbejde analytisk i en vekselvirkning mellem at identificere generelle tendenser og teste disse tendenser gennem et fokus på det specifikke, har vi også arbejdet i en vekselvirkning mellem at tage afsæt i vores data, og på baggrund af vores læsninger og åbne kodninger og tematiseringer har vi gennemført teoriinformerede analyser, der har bidraget til generelle fund, som har dannet baggrund for validering og en anden læsning af data.

Som følge af den abduktive analysestrategi er vores fund og analyser således teoretisk og forskningsmæssigt inspireret og informeret, men der vælges ikke et a priori teoretisk blik eller udsyn, hvorfra de centrale temaer analyseres, og de inddragede teorier i dette projekt vil derfor have en sekundær status. Dermed skal projektet og dets analysestrategi ses i en eksplorativ optik med det formål at være teorigenererende.

Vi har fundet information i teorier med henblik på at få inspiration til at skabe generaliserbar viden på baggrund af analyse af data. En del af denne proces førte til, at vi arbejdede i en vekselvirkning mellem analyse af data og afsøgning af relevante forståelser og begreber i forskellige teorier. På den baggrund blev nogle forståelser og begreber valgt til, mens andre blev valgt fra på baggrund af en vurdering af, hvorvidt de konkrete muligheder kunne tilføre nye forståelser, nuancerede blikke og generaliserbar viden i forhold til analyse af data.

I nærværende projekt vil den abduktive proces således indebære forskellige analytiske bevægelser, der ikke skal ses isolerede, men som bedst forstås ved at foretage en analytisk skelnen. Det vil vi redegøre for i det følgende.

Induktive analytiske bevægelser

Som udgangspunkt har vi i projektet 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 hvordan det bidrager til inklusions- og eksklusionsprocesser. I det følgende vil vi kort redegøre for de centrale elementer i projektets induktive analytiske processer.

Hot spots: Umiddelbart efter dataindsamlingen, og for at understøtte en fælles og åben indgang og tilgang til analyseprocessen, beskrev vi, inspireret af Beckers begreb om odd cases (Becker, 1998), hot spots i vores data.

Disse hot spots gav os mulighed for dels at påbegynde vores analysearbejde, men de gav os også mulighed for at eksplicite og diskutere vores forskellige blikke og forståelser af datamaterialet og vores teoretiske for-forståelser.

Mappings: Efterfølgende gik vi dybere ind i analyseprocessen med inspiration fra Clarkes 'Situational Analysis' (Clarke 2018), der gennem induktiv kodning og arbejdet med mappings, er en videreudvikling af Grounded Theory med udgangspunkt i socialkonstruktivistisk teori. Netop Clarkes fokus på og synliggørelse af det tilstedeværende i data har skærpet vores blik for de temaer, forhold og positioner, der fylder meget i de professionelle arbejde og samarbejde, ligesom vores mappings har hjulpet os til at se, hvad der ofte ikke er i fokus og/eller ej italesættes.

Da kodningerne og analysen i Situational Analysis udlægges som mappings, kunne metodens brug af kort og konkrete visualiseringer af centrale temaer i datamaterialet rammesætte vores fælles analysearbejde og målet om at holde analysefasen åben og transparent – både gennem projektet og for hinanden – hvilket yderligere understøttede ambitionen om at producere analyser, der er kompleksitetssensitive.

Vi har primært arbejdet med det, som Clarke beskriver som 'situational maps', ved først individuelt at gennemlæse/ -se data (først observationer og feltnoter af undervisningspraksis, senere interviews med lærere og elever og til sidst observationer/transskriptioner af mødepraksis og interviews med interne- og eksterne ressourcepersoner), kode og efterfølgende notere temaer fra datamaterialet ned, som kunne være med at belyse vores fokus, der i dette projekt er defineret som 'det, der får betydning for in- og eksklusionsprocesser'.

Efterfølgende mødtes vi til heldagsworkshops, hvor vi pba. af individuelle maps samlede vores temaer på fælles maps, og hvor vi fokuserede på en type data ad gangen (hhv. observationer af klasserumspraksis, mødepraksis, elevinterviews, lærerinterviews og interviews med ressourcepersoner) og begyndte vores møder med at gennemgå de individuelle maps.

På baggrund af vores individuelle kort lavede vi sammen fælles kort med fokus på undervisningspraksis med temaerne: Organiseringer, (For)Handlinger, Social orden, Materialiserede forhold, Aktører.

Efterfølgende og igen med udgangspunkt i vores individuelle kort lavede vi sammen fælles kort med fokus på mødepraksis med temaerne: Indhold, Organisering og Samarbejdsprocesser.

Samlet set har vi 8 maps – 5 baseret på observationer og interviews, 3 baseret på møder.

Vi er opmærksomme på, at vi qua vores forskellige baggrunde ikke udarbejdede kortene helt ens. Vores forskellige baggrunde bidrog til, at den enkelte forskers blinde pletter og forforståelser blev synlige i processen, hvilket bidrog til mere kvalificerede diskussioner og refleksioner over, hvad der var legitimt og muligt at tematisere på baggrund af data. Da vores mål var at lave et samlet map over centrale temaer

og forhold til professionelles arbejde og samarbejde, var det væsentlige, at alle temaer adresseredes i vores fælles diskussioner og i vores samlede map.

Cases: Efter udarbejdelsen af maps på tværs af den samlede empiri undersøgte vi hvilke elever, der gik igen i både videomaterialet og på møder. Som en del af analyseprocessen udvalgte vi syv cases, hvor vi udarbejdede detaljerede beskrivelser af samarbejdsprocesser omkring en elev. Det vil sige, at vi fulgte sporerne fra, hvordan eleven var aktør i klasserummet, lærerens bekymringer i forhold til eleven, hvordan samarbejdet på møder med andre professionelle foregik, hvordan og om hvad der blev forhandlet, hvad eller hvem der blev identificeret som et problem, og hvad der blev foreslået som løsning. Formålet med dette arbejde var at følge de professionelle arbejde og samarbejde om udvikling af en mere inkluderende skole gennem balancering af hensynet til det individuelle og det kollektive gennem konkrete nedslag på baggrund af den generaliserede viden om samarbejdets indhold og proces.

Sprækker: For at få nuanceret vores fund og udfordre vores forforståelser (Becker 1998) har vi endvidere bevidst søgt efter eksempler, hvor materialet viste en anden tendens end de mønstre, vi primært havde set og primært formidlet.

Måden at forsøge at finde sprækker på var først at læse egne observationsnoter fra undervisningspraksis og mødepraksis. Hvis vi vurderede, der kunne være tale om et 'mod-fund', gik vi til selve kilden, dvs. til videoer eller til lydfiler/transskriptioner. Vi inddrog også interviews med de professionelle i dette søgearbejde. Derudover blev vores individuelle maps også inddraget i forsøget på at finde noget, der gik imod vores egne analyser og pointer, og som kan give anledning til at stille nye spørgsmål til vores fund og måde at analysere på. Vi udvalgte endvidere videooptagelser og lydoptagelser, som vores kollegaer skulle gennemgå og kode med henblik på at finde sprækker i materialet.

Detaljerede beskrivelser af praksis: Med inspiration fra Latours feltstudie-baserede beskrivelser (Blok & Jensen 2009) har vi arbejdet med beskrivelser af undervisningspraksis gennem minutløse og detaljerede observerede beskrivelser af handlinger i klasserummet. Som Latour forsøgte vi at fokusere på de praktiske konsekvenser af de begivenheder, der fandt sted i klasserummet, og hermed forsøgte vi også at nærme os en metode, hvor vi kunne beskrive et praktisk arbejde og forfølge lærernes og elevernes interesser og opmærksomheder.

Vi udvalgte i første omgang hver især videooptagelser fra de klasserum, vi havde observeret i. Video-

klippene blev udvalgt efter nogle bestemte kriterier. Disse kriterier handlede om situationer i klassen, som vi var blevet overrasket over, eller vi undrede os over. Disse klip skulle de andre forskere observere og beskrive i tråd med Latours beskrivelser af arbejdet i et laboratorium. Formålet var også her at genbesøge datamaterialet på nye måder og udfordre vores første analyseudkast. Ved at få et mere indgående indblik i de andres data fra klasserumspraksisser var der mulighed for at inddrage andre mulige blikke på materialet.

Optællinger af problemforståelse- og løsningsstrategi på møder: For at teste og validere vores fund og observationer af de professionelle mødepraksis valgte vi at lave en optælling af fokus på de møder, hvor de professionelle samarbejder om inklusion. Med udgangspunkt i maximal variation i fokus udvalgte vi 3 møder fra hver af de seks skoler, dvs. 18 møder (hvilket er 1/4 af alle møder). Disse møder blev valgt ud, så de repræsenterede en max variation i længde (fra 30 minutter til to timer), i antal mødedeltagere (fra to til 16 deltagere), i hvem der deltog (forskellige typer professionelle). Vi optalte på hvert møde, hvor mange gange en given problemforståelse- og løsningsstrategi blev nævnt på et møde.

Det kan altid diskuteres, hvor meget data, der skal analyseres, for at man kan sige, det er et generelt fund i kvalitative undersøgelser. Da de 72 møders transkriptioner er et omfattende materiale (nogle møder er på over 40 siders udskrift), valgte vi at gennemgå 1/4 af møderne i denne optælling. Allerede efter lidt over halvdelen, dvs. efter 10 møder, kunne vi se, at der ikke var behov for at tilføje nye kategorier. Med andre ord kan vi argumentere for, at vores analyser blev mættede ("data saturation"), da der ikke dukkede nye kategorier op (Kolb 2012, Saunders et al., 2018).

Opsamlende kan man sige, at det generelle formål med disse forskellige processer var at holde data og analyseprocessen åben så længe som muligt og gennem forskellige måder at genbesøge eller besøge hinandens dataproduktion, at nuancere vores analyser og gøre dem mest muligt sensitive over for det komplekse i skolens praksis. Når vi identificerede generelle tendenser, testede vi dem ved at dykke ned i konkrete cases. Når vi begyndte at blive entydige i vores forståelser, testede vi det gennem nye fordybelse i data. Med inspiration fra mikrosociologien var vi optaget af nuancer, forskelle og modsatrettetheder mere end entydighed, ligheder og klare tendenser. Vi ønskede således at holde analysen åben for både tendenser og modtendenser, det generelle og det specifikke.

Deduktive analytiske bevægelser

Som en indlejret men anden del af vores analyser har vi som sagt inddraget deduktive analytiske bevægel-

ser, hvor vi med inspiration fra teori og eksisterende forskning har diskuteret og nuanceret vores empirisk funderede fund. I denne del af forskningsprocessen afsøgte vi teoretiske inspirationer til at begribe og få greb om vores empiriske fund. Vi vil her kort præsentere de væsentligste inspirationer.

Forhandlinger: Med inspiration fra Latours aktør-netværks-teori har vi undersøgt, hvordan aktørerne bliver defineret, associeret og samtidig forpligtet på at bidrage til in- og eksklusionsprocesserne i skolens arbejde og samarbejde.

Ifølge Latour (2005; 2008) opstår det sociale gennem forbindelser og kan forstås som to forskellige fænomener: som en substans, et stof, men samtidig som en bevægelse. Dermed vil der i Latours forståelse være en variabel ontologi af det sociale, hvor det sociale både bevæges og er i bevægelse. Det betyder, at vi med Latours forståelse af det sociale kan anskue samarbejde som en variabel ontologi, der gennem samarbejdsprocesser forandres og bevæges. I disse samarbejdsprocesser opstår der netværk eller forbindelser mellem de professionelle som aktører; netværk som hele tiden bevæger sig i forhold til, hvordan de professionelle positioner og forhandlinger forandres og foregår. I denne bevægelse forsøger de professionelle således at skabe orden og mening gennem lokale handlings- og forhandlingsprocesser i samarbejdet. Det har været vores vurdering, at det var muligt og produktivt at trække på nogle af Latours forståelser i en kombination med praksisteori. Vores datamateriale viste, at samarbejde foregår som forhandlinger i en mødekontekst. Vi fandt det derfor relevant at skærpe fokus på forhandlingsbegrebet i relation til samarbejde. Vi er opmærksomme på, at der også foregår andre former for samarbejde, der er mere handlingsorienteret. Som nævnt tidligere, blev vi inviteret til at deltage i møder, hvorfor vi ikke fulgte ressourcpersoner gennem en hel arbejdsdag. Gennem vores feltarbejde hørte vi om andre former for samarbejde. Vi kunne samtidig konstatere, at størstedelen af den tid, der bruges på samarbejde, anvendes på møder, udarbejdelse af notater og andre former for skriftlighed.

Med inspiration fra Latour er samarbejde i vores analyser knyttet til produktion og reproduktion af praksis. Samarbejdet udfolder sig gennem forhandlinger og handlinger, som bidrager til at producere og reproducere normer, regler, rutiner og mening, og som fører til en specifik social orden, der bidrager til at stabilisere praksis.

Hvis vi zoomer ind på samarbejdet om en elev, som de professionelle er særligt bekymret for, bliver det relevant at opnå en dybere forståelse for den proces, som udspiller sig gennem italesættelse af en bekymring for en elev, over problemidentifikation og frem til løsningsstrategi. I denne bevægelse eller forhandling

handler de professionelle ud fra forskellige interesser og i forhold til deres forståelse af en given opgave, et specifikt mål, eller hvad de finder passende og meningsfuldt at gøre i konkrete situationer. De professionelle forskellige måder at forholde sig på indgår i forhandlingerne mellem dem, og dermed bliver analysens genstand disse forskellige måder at forholde sig på, og hvordan der i denne proces forsøges at opnå konsensus og forbindelser mellem to eller flere aktører.

Hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser udspiller sig, bliver således blandt andet resultatet af de handlinger og forhandlinger, som samarbejdet er udtryk for. De professionelle, som indgår i samarbejdet, repræsenterer forskellige arbejdsfunktioner og opgaver. Disse elementer sætter betingelser for de professionelle forskellige rettetheder i forhold til at bidrage til at realisere mere overordnede og fælles mål som for eksempel at udvikle en mere inkluderende skole. Samtidig tilbyder skolens praksis forskellige positioner og dermed forskellige positioneringsmuligheder, som de professionelle kan indtage. De forskellige positioner kan repræsentere forskellige arbejdsfunktioner og praksislogikker, som har betydning for de professionelle rettetheder i problemforståelser og løsningsstrategier og dermed i samarbejdet.

Positioner: Vores analyser af de professionelle arbejde og samarbejde viser en tendens til, at de indtager forskellige forståelser og måder at finde mening i inklusionsopgaven på, og at det varierer over tid og i forhold til konkrete situationer. For at indfange disse tendenser har vi ladet os inspirere af teorier om positionering, der erstatter det mere statiske rolle- og/eller funktionsbegreb. Pointen med begreberne position og positionering er at understrege en dynamisk og relationel forståelse af menneskers (sprog)handling og forhandlinger, hvor vi både selv bliver positioneret og positionerer andre, og hvor nogle positioner er mere legitime og magtfulde end andre (Davies & Harré 1990, Laclau & Mouffe 1985).

Deleuzes pointe om at vi bør fokusere mere på *becoming end being* (Deleuze 2004, Allan 2008) hjælper os med at have øje for, at menneskets handlinger og forhandlinger skal ses og forstås som en kontinuerlig proces, hvor handlinger og begivenheder foregår i et kompliceret samspil, hvor fokus bør være på handlinger og forhandlinger frem for essens og individer.

Endvidere har vi arbejdet med positionsbegrebet ud fra en forståelse af, at konstruktionen af det sociale tilbyder forskellige positioneringsmuligheder. Vores ærinde har ikke været at forklare, hvorfor de professionelle positionerer sig, som de gør. Vi har været optaget af at finde en dybere forståelse for, hvordan forskellige positioneringer bliver mulige og meningsfulde inden for rammerne af en social praksis (Laclau og Mouffe 1985).

Når kontinuerlig positionering og tilblivelsesprocesser er et grundvilkår for menneskers handlinger og forhandlinger, har vi haft fokus på at undersøge de processer og foranderlige positioner, aktørerne i og omkring skolen indtager og får mulighed for at indtage. Det er forskelligt fra at definere og kategorisere bestemte aktører i skolens praksis.

Delpraksis: I vores analyser af data blev det tydeligt for os, at de professionelle i deres arbejde og samarbejde både retter sig mod skolens praksis, og den mening, de regler, rutiner og normer, som denne praksis tilbyder. Men at de også retter sig mod andre former for mening, regler, rutiner og normer. For at indfange og begribe disse processer har vi ladet os inspirere af Feldman (2003), som blandt andet har gennemført en organisationsanalyse, hvor en pointe er at vise, hvordan der i organisationer eksisterer mange forskellige rutiner, som griber ind i hinanden, og at man derfor ikke kun kan fokusere på den konkrete rutine, man ønsker ændret, men på alle rutiner i organisationen. Feldman taler om "subroutines" (delrutiner). Vi er inspireret af hendes pointe, og dermed tager vi udgangspunkt i at forstå skolen som en praksis, der består af mange delpraksisser. Disse delpraksisser griber ind i hinanden og relaterer sig til hinanden. For os giver denne tankegang mening, idet vi i projektet har været optaget af, hvordan arbejde og samarbejde i og uden for klasserummet har betydning for inklusions- og eksklusionsprocesser. Men også fordi vi i vores analyser af data undrede os over, hvordan det er muligt, at tilstedeværelsen af fagpersoner, viden og kompetencer, der handler og forhandler ud fra en problemforståelse, der fokuserer på at skabe forandringer i praksis i klasserummet, ikke i særlig stor grad får betydning for praksis i klasserummet. Endvidere er det en markant tendens i datamaterialet, at de professionelle i deres samarbejde har meget forskellige forståelser af konkrete problemer og relevante løsninger i forhold til skolens overordnede opgave med at udvikle en mere inkluderende skole. Med idéen om at iagttage de forskellige praksisser som delpraksisser, der er gensidig afhængige og påvirker hinanden ved at fastholde eksisterende rutiner, fik vi en mulig måde at forstå det, som vi kunne identificere i vores data som en gennemgående tendens.

Visualiseringer og analyserammer

For at kunne diskutere og kvalificere projektets analyser og fund har vi gennem hele forskningsprocessen arbejdet med visualiseringer af vores fund. Disse anvendes i lighed med mappings i projektets induktive faser til at strukturere projektets analyser, men er også udviklet med det formål at præsentere mere overordnede analyserammer, der kan være med til at belyse professionelle arbejde med og samarbejde om inklusion.

Mens arbejdet med mappings primært repræsenterer projektets induktive bevægelse, er andre visualiseringer/ analyserammer primært udarbejdet gennem projektets deduktive analytiske bevægelser enten med inspiration fra eksisterende forskning eller som en abstraktion, der kan være med til at generalisere vores fund i forhold til at forstå og undersøge, hvad samarbejde indeholder og har af betydning for in- og eksklusionsprocesser i skolen.

Både anvendelse og udarbejdelse af mappings og analyserammerne er inspireret af Deleuzes pointe (2004) om at forstå væren og viden som et rhizome, der er karakteristisk ved at være uden begyndelse og slutning, uden centrum og periferi og indeholdende mange relationer. Dermed skal de ikke ses som afbildninger af virkeligheden, men som mulige og dynamiske konstruktioner, der er centrale i forståelsen af professionelles arbejde og samarbejde om inklusion.

Arbejdet med mappings og analyserammer i både projektets induktive og deduktive analyser er i den forbindelse med til at synliggøre kompleksiteten, relationismen, fleksibiliteten og det kontingente i praksis og analyserne heraf (Clarke 2005; Mathar 2008).

Projektets resultater

I det følgende vil vi redegøre for projektets fund. Vi skelner mellem to former for fund. For det første fund er resultatet af første del af vores analyseprocesser, hvor vi har arbejdet i en vekselvirkning mellem det generelle og det specifikke. Som resultat af disse analyseprocesser har vi udviklet begreber til at indfange disse fund og gøre dem generaliserbare. Der er således tale om praksisnære og datagenerede teoretiske begreber, der bidrager til at beskrive dominerende fænomener og tendenser i lærere, interne- og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde. Dernæst præsenterer vi for det andet fund, som er resultatet af en vekselvirkning mellem vores analyser af data og vores teoretiske informationer og inspirationer. Disse fund retter sig i højere grad mod forståelse af, hvordan det bliver muligt, at samarbejdet udfolder sig, som det gør, og hvordan det bliver muligt, at samarbejde ikke i tilstrækkelig grad har betydning for udvikling af en mere inkluderende skole.

Samarbejde som dekoration

Et helt centralt fund er, at den ønskede udvikling af en inkluderende skole udebliver. Sat på spidsen ser vi, at de professionelle samarbejde på skolerne i højere grad bidrager til dekoration frem for transformation af den eksisterende praksis. Derved udebliver udviklingen af en mere inkluderende skole. Når kommuner og skoler gennem mange år har satset på det flerfaglige samarbejde som en mulig måde at understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole, er det selvfølgelig relevant og overraskende, at samarbejdet ikke bidrager til denne udvikling i tilstrækkelig grad. Når vi konstaterer, at forandring udebliver og praksis opretholdes, som den er, så skal det ses i forhold til, om elever tilbydes andre former for deltagelse, end de allerede eksisterende. Vores analyser viser, at det ikke er tilfældet. Det skal også ses i forhold til, hvorvidt grænsen mellem inklusion og eksklusion forskydes i produktion og reproduktion af praksis. Vores analyser viser, at det ikke er tilfældet.

Disse resultater skal ses i lyset af, at der blandt de professionelle er velvilje og interesse i at skabe en skole for de fleste elever. Der er derfor også stort potentiale for at lykkes med at realisere et politisk mål om at udvikle en mere inkluderende skole fremadrettet. Resultaterne skal derfor ses i forhold til, at der er mange eksempler på, at skolernes klasserumspraksis afspejler en praksis, hvor eleverne tilbydes mulighed for mange forskellige former for deltagelse som et udtryk for en balancerende mellem det individuelle og det kollektive. I disse eksempler er der på den ene side plads til individualitet og forskellighed og på den anden side opretholdes kollektiviteten. Vi har i vores observationer af klasserumspraksis set eksempler på en høj grad af differentiering i undervisningen. Vi har set eksempler på stærke relationer mellem elever og lærer. Vi har set eksempler på, at læreren bruger meget tid på at støtte elevgruppen i at udvikle fælles normer, værdier og en kultur, hvor forskellighed håndteres og ikke problematiseres. Og så har vi set eksempler på lærere, der arbejder sammen om en klasse eller arbejder sammen på tværs af klasser. Disse eksempler er imidlertid ikke udtryk for, at det er samarbejdet mellem lærerne og interne eller eksterne samarbejdspartnere, der ligger til grund for praksis. Det tyder nærmere på, at praksis er en konsekvens af lærerens klasserumspraksis. På baggrund af vores analyser kan vi dog ikke sige noget om, hvorvidt lærerens klasserumspraksis blandt andet er et resultat af tidligere samarbejdsprocesser.

Vilkårlighedens systematik

Vores analyser af data viser, at der i samarbejdet er tale om en høj grad af vilkårlighed i forhold til fokus og organisering. I samarbejdet forhandles der både om problem- og løsningsforståelser; men hvem der beslutter, hvad der skal gøres, hvordan, hvor længe og af hvem, står uklart. Ud fra vores analyser af datamaterialet er det uklart og uforudsigeligt, hvorfor noget trækkes frem på nogle møder, mens andet trækkes frem på andre møder og på hvilket grundlag, det trækkes frem.

Beskrivelserne af eksempelvis elever, der er en bekymring for, accepteres umiddelbart af de øvrige samarbejdspartnere i mødepraksissen, og der er generelt et fravær af diskussion og validering af beskrivelserne i samarbejdet. Det betyder, at der ikke anvendes dokumentation for en given problematisering eller bekymring for en elev. Der er tale om subjektive vurderinger og kvalificerede synsninger i problembeskrivelsen. Endvidere løber samarbejdet over tid og i forskellige kontekster med forskellige fagprofessionelle som hovedaktører. Vi har på baggrund af vores analyser af data kun fundet ganske få eksempler på en fælles deadline for, hvornår der skal følges op på de konkrete indsatser, eller hvordan de skal evalueres. Sat på spidsen kan en sag køre i det uendelige, og der kan i dette forløb opstå varierende forståelser af en elev eller klasse, hvorfor forskellige indsatser kan prøves af, og nye kan komme til. Vores analyser viser et fravær af et systematisk og fagligt grundlag for at fremsætte en bekymring eller en problematisering. Der er et fravær af systematisk og fagligt grundlag for at vælge en indsats. Der er et fravær af systematisk og fagligt grundlag for at vurdere, hvor længe en indsats skal vare, før det er muligt at vurdere dens virkning. Der er et fravær af systematisk og fagligt grundlag for, hvordan en indsats kan og skal evalueres.

Vi har på den baggrund valgt at beskrive denne del af samarbejdet som en *vilkårlighedens systematik*. Samtidig viser data, at der anvendes en række af forskellige dokumentationsredskaber, såsom LP, Trivselsbarometeret, etc. Vi har i vores analyser imidlertid ikke været i stand til at dokumentere, at disse værktøjer påvirker forståelser og strategier. Det tyder nærmere på, at disse redskaber anvendes til at dokumentere, at de professionelle handler og hvordan de handler, men ikke hvorvidt og hvordan indsatserne har en dokumenteret effekt i forhold til de problemer, der søges løst. Dokumentation får således primært funktion som ledelsesinformation frem for at kvalificere og udvikle praksis.

Opsamlende kan vi konstatere, at hvornår en situation vurderes at være blevet for stor for enten eleven, de professionelle eller klassefællesskabet, så der er behov for at iværksætte en indsats, er vilkårligt. Hvornår en situation er løst, synes også at være vilkårligt. Endelig er valg af indsats vilkårlig. Vores analyser af data viser således ikke, hvem der kan og skal beslutte, hvad der skal gøres, hvor længe en indsats bør vare, ej heller hvornår det er muligt at evaluere og vurdere, hvorvidt den har haft en gavnlig effekt i forhold til den konkrete situation, der ønskes løst eller forandret. Det er en stærk tendens i det samlede materiale, at problemidentifikationen og løsningsstrategier fremstår vilkårlig i betydningen, at den hverken begrundes, dokumenteres eller valideres systematisk.

Øer af passion og mission

Vores analyser af det empiriske materiale viser, at der er mange professionelle, som er meget optaget af at gøre en positiv forskel for eleverne i skolen, men at der er store forskelle på, hvad det konkret betyder. Da organiseringen af samarbejdet samtidig er meget forskellig i kommuner og på skoler, er der tale om lokale og til tider individuelle løsninger, der repræsenterer stor variation. Endvidere er ledelsesmandatet uklart, så de konkrete forhandlinger om problemforståelser og løsningsstrategier bidrager ikke nødvendigvis til at realisere skolens overordnede mål om at understøtte elevernes mulighed for nye former for deltagelse.

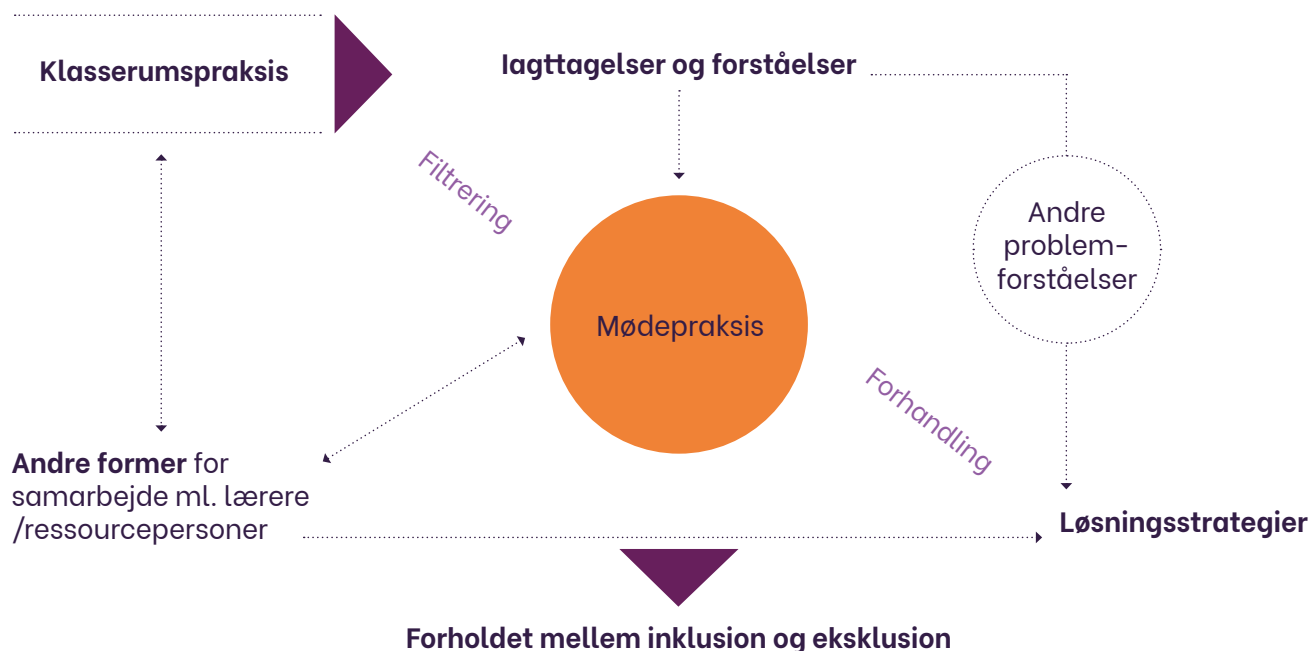
Vores analyser viser, at professionelle selv forsøger at skabe mening i inklusionsbestrebelsene. Det, at der er meget vide rammer, giver plads til, hvad vi vil kalde *øer af passion og mission*. Dvs. situationer hvor man som professionel forfølger det, som man selv brænder for, tror på eller har erfaring med. Det sker ofte uden indblanding fra hverken kolleger eller ledelse. Særligt når det, der iværksættes, synes at have en gavnlig effekt for eleverne. Det giver et stort professionelt spillerum, men samtidigt foregår der ingen sparring. Man kan sige, at den professionelle har en mission, men hvorvidt den kobler sig til skolens øvrige praksisser, er der ikke et ledelsesmæssigt fokus på. Disse indsatser, som vi har valgt at benævne øer af passion og mission, kan således godt have en gavnlig effekt for elevernes trivsel og/eller læringsudbytte, men de bidrager ikke til en generel læring og danner ikke grundlag for en systematisk erfaringsopsamling.

Vi kan se et mønster i, at de professionelle forsøger at skabe mulighedsrum, sådan at arbejdet giver mening. Både ressourcepersoner og lærere peger dog på, at når disse indsatser bliver meget personbundet, så er der en risiko for, at funktionen og indsatsen forsvinder, når den specifikke professionelle forsvinder, fx i forbindelse med et jobskifte. Disse mere eller mindre selvopfundne øer af passion har også den konsekvens, at de lokale indsatser ikke tydeliggøres og diskuteres i de andre støttesystemer i og omkring skolen.

Missing links mellem delpraksisser

I analysearbejdet har vi vekslet mellem at identificere generelle tendenser på tværs af skoler og praksisser og at få en dybere forståelse for disse tendenser ved at gå i dybden med konkrete cases. Vi har identificeret en generel tendens til, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem det, der foregår i klasserummet og det, der forhandles på møderne. Eller rettere sagt, så reduceres kompleksiteten i klasserummet i forhandlingerne på møderne, så viden, der potentielt kunne være relevant for beslutningerne, filtreres fra. En tendens, som vi har valgt at benævne som *missing links*.

Missing links

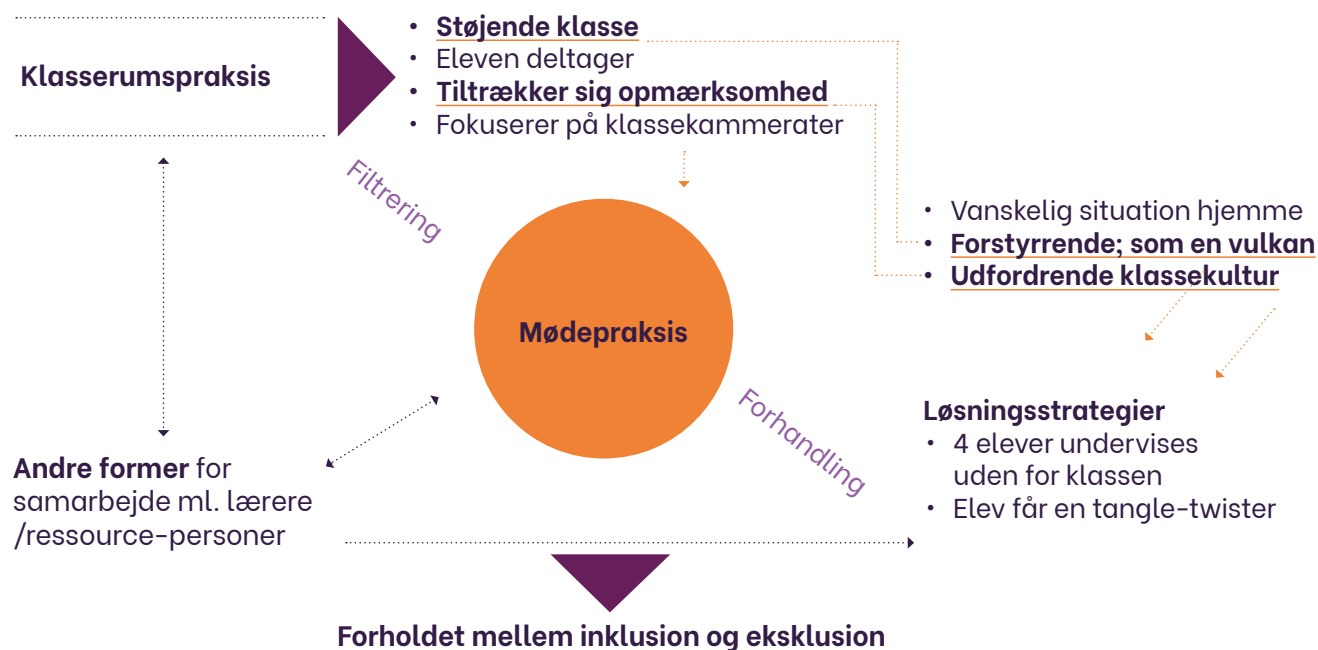


For at få bedre greb om disse tendenser valgte vi at følge processerne i analyser af 7 cases, hvor der samarbejdes om børn, som lærerne har en italesat bekymring for. På det grundlag har vi udarbejdet en model, der viser, hvordan samarbejdet mellem skolens forskellige delpraksisser finder sted. Vi har været optaget af, hvordan det er organiseret, og hvordan de forskellige delpraksisser forbinder sig til hinanden eller ikke forbinder sig til hinanden. I vores feltarbejde har vi fulgt arbejdet i klasserum og på møder. I de 7 cases har vi således fulgt arbejdet og samarbejdet i forskellige delpraksisser omkring en bekymring for en konkret elev. I hver case har vi haft fokus på, hvad der handles i forhold til, hvad og hvem der forhandles om, hvordan der forhandles samt hvilke problem- og løsningsforståelser, forhandlingerne fører til. I hver case har vi på baggrund heraf analyseret, hvorvidt der sker en forskydning af skolens praksis og praksis i klasserummet, og hvorvidt eleven og eleverne tilbydes muligheder for nye former for deltagelse. Når der ikke kan identificeres en forskydning af praksis, og der dermed ikke kan identificeres muligheder for nye former for deltagelse, konkluderer vi, at grænsen mellem inklusion og eksklusion fastholdes. På samme måde konkluderer vi, at grænsen mellem inklusion og eksklusion har bevæget sig, hvis vi kan identificere en forskydning i skolens praksis og i klasserumets praksis, og dermed mulighed for nye former for deltagelse. Eller hvorvidt forskydningen mellem inklusion og eksklusion har ført til færre muligheder for former for deltagelse. Det har vores analyser dog

ikke vist eksempler på. De syv cases viser, at arbejdet og samarbejdet ikke i tilstrækkelig grad understøtter udviklingen af en mere inkluderende skole.

Modellen *missing links* viser at skolens praksis er organiseret som en række delpraksisser, og at samarbejdet primært involverer klasserumspraksis og mødepraksis. Modellens nederste venstre hjørne symboliserer, at vi også finder mange andre delpraksisser (eks. ledelsespraksis, vejlederpraksis, gårdvagtpraksis m.fl.). Disse delpraksisser har vi ikke fulgt så tæt som klasserumspraksis og mødepraksis, men tilsammen fører alle skolens delpraksisser til de indsatser og løsningsstrategier, som de professionelle vælger at arbejde med.

I skolen er klasserummet den delpraksis, som de øvrige delpraksisser er organiseret omkring. I vores udforskning af samarbejde i skolen finder vi, at lærerne oftest er gatekeepere i forhold til at vurdere, om noget/nogen i deres arbejde vækker så stor bekymring, at der er behov for at løfte det hen til en anden af skolens delpraksis, som ofte er mødepraksis. Det vil sige, at når det går godt i betydningen, at læreren ikke vurderer at have grund til bekymring, er samarbejdet koncentreret om samarbejdet mellem lærere på tværs af en årgang eller samarbejdet mellem lærer og skolepædagog i klasserummet. Et samarbejde, der primært retter sig mod at få undervisningen til at fungere, at sikre, at eleverne trives og lærer mest muligt, og at der er et godt socialt og fagligt liv i klasserummet. Klasserumspraksis fungerer temmelig autonomt, så længe læreren vurderer, at der ikke er grund til



bekymring. Eller rettere sagt en bekymring, som læreren vurderer, at han/hun ikke selv kan håndtere. Isoleret set er der mange eksempler på eksemplarisk klasserumspraksis set i lyset af målet om at udvikle en mere inkluderende skole. Vores analyser viser, at en utilsigtet konsekvens af denne organisering betyder, at det, der lykkes i klasserummet - hvilket er afhængig af situation og kontekst - ikke bringes ind i samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner. Der sker dermed ikke en læring på baggrund af det, der lykkes, og det, der lykkes, danner ikke grundlag for det videre samarbejde omkring en bekymring. Dertil er det væsentligt at markere, at vores projekt har fokus på samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner, hvorfor samarbejde mellem lærere og lærere og pædagoger i klasserummet ikke har udgjort en selvstændig analyseenhed i projektet.

Filtrering af viden

Som en konsekvens af at lærere fungerer som gatekeepers, ser vi en tendens til det, som vi kalder en filtrering af, hvad der sker i klasserumspraksis, når det tages op i mødepraksis. Det får som konsekvens, at den komplekse kontekst, som en given bekymring opleves i, løftes ud og bliver forklaret i en mere enkel og overordnet fortælling om de bekymringer, der måtte være. I forbindelse med formidling af en bekymring, bliver de gode eksempler som nævnt ovenfor sorteret fra ligesom et kontekstuel blik på en elevs situation. Med andre ord vil der være viden, der filtreres fra, og den viden kan have betydning for, hvorvidt samarbej-

det bidrager til, at eleven tilbydes muligheder for nye former for deltagelse eller ikke, og dermed for hvor, hvordan, hvorfor og til gavn for hvem og hvad grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes.

Mødepraksis udgør en relativ stor del af skolens praksis i Danmark og fungerer som en delpraksis, hvor flere professionelle sammen forhandler om specifikke problem- og løsningsforståelser i relation til en given bekymring. I vores data er der i denne delpraksis ofte fokus på elever, som opleves at have vanskeligt ved at handle meningsbærende i forhold til den praksis, der er i klasserummet. På møderne forhandler de professionelle mere eller mindre eksplicit om, hvordan de kan forstå en elevs handlinger og måder at indgå i praksis på, og hvad indsatser og tiltag skal være. Disse indsatser og tiltag får betydning for, hvorvidt grænsen mellem in- og eksklusion fastholdes eller forskydes i de professionelle praksis i klasserummet.

For at konkretisere og inspirere andre til at bruge modellen som analyseredskab viser vi i det følgende, hvordan vi har brugt modellen i vores analyser med udgangspunkt i en case om eleven Noline fra 2. klasse.

Casen om Noline fra 2. klasse

I vores observationer i klasserummet ser vi en pige med stor energi, som er meget interesseret i sine klassekammerater. Vi ser også en klasse med meget uro. Generelt handler eleverne på en måde, hvor eleverne ikke forpligter sig på kollektivets regler, rutiner, normer og mening. Eksempelvis ved at løbe i klasserummet, larme, slås, komme for sent til timen, m.m. På baggrund af vores data kan vi ikke sige no-

get om, hvorfor eleverne handler, som de gør. Vi kan kun iagttage, hvordan de handler og interagerer med hinanden og med lærerne. Vi kan således også iagttage, at lærerne skælder ud på eleverne og forsøger at få eleverne til at handle i overensstemmelse med de regler, normer og rutiner, som ifølge lærerne gælder i klasserummet.

Ifølge lærerne kan Nicoline ikke selv se og forstå, hvad hendes behov er, forstå sin egen situation og forstå, at rammer og grænser er til hendes bedste, og det skal hun være med på. Lærerne oplever, at Nicoline er presset og har svært ved indre styring og at reflektere over egne handlinger og konsekvenserne heraf. Nicoline bliver endvidere beskrevet som en pige, der har store udfordringer med hensyn til koncentration, impulsstyring konkurrenceadfærd.

Ifølge de professionelle forhandlinger på mødet kommer Nicoline i mange konflikter, hun har faglige udfordringer, der hænger sammen med den manglende koncentration, og hun har overbliksvanskeligheder. Hun har brug for at være sikker på, at tingene foregår, som de skal. Hun vil gerne tage styring i de sammenhænge, hun kommer i. Ifølge lærerne skal klassen blive bedre fungerende, så den bedre kan klare opgaven med at rumme Nicoline.

I ovenstående model har vi indsat de forskellige forståelser af Nicoline og situationen omkring Nicoline, der er i spil i de forskellige delpraksisser.

Af modellen ovenover fremgår det, hvad der iagttages i klasserummet, hvad der formidles på møderne, og hvad der forhandles om, samt hvad der fokuseres på i forhold til at pege på indsatser og tiltag. For eksempel viser observationer i klassen, at Nicoline deltager i aktiviteter i klassen, men det filtreres bort og bliver ikke italesat på møderne. På møderne tales der bl.a. om, at der er en vanskelig situation hjemme hos Nicoline, men i forhandlingen om løsningsinitiativer er der ikke noget, der retter sig mod hjemmet. Så selvom der i mødepraksis er fokus på både elev og klasse, sker der ikke en kobling mellem Nicolines udfordringer og en klasse, hvor der er meget uro og en lav grad af forpligtelse over for regler, rutiner, normer og mening. Indsatserne retter sig alene mod Nicoline og en lille gruppe elever, hvor idéen er, at løsningen på situationen ligger i at ændre på Nicoline og de fire elevers adfærd og måde at være elev på. Vores analyser kan ikke sige noget om, hvorvidt disse ændringer kan føre til ændringer i praksis i klasserummet. Analyserne kan vise, at der ikke umiddelbart er fokus på at ændre de professionelle praksis i klasserummet, og dermed er der heller ikke tale om at ændre på balanceringen mellem det individuelle og det kollektive. I relation til udvikling af en mere inkluderende skole kan man sige, at der arbejdes ud fra en individuel problemforståelse, hvor problemet antages at være iboende eleven, og det derfor er eleven, der skal be-

handles eller kompenseres for sine særlige behov.

Hvis vi forstår inklusion og eksklusion som konstituerende for enhver social praksis, vil det være nødvendigt at sætte fokus på at støtte elever i at lære at kunne forpligte sig på fællesskabet for der igennem at kunne realisere sin ret til deltagelse. Når Nicoline tilbydes en tangle twister, er der fokus på at få hende til at forholde sig roligt i undervisningen. Der kompenseres således for hendes uro, og fokus rettes mod at tilpasse Nicolines adfærd til regler, rutiner, normer og mening i klasserummets praksis. Fokus rettes ikke mod at lære Nicoline at forpligte sig på praksis med udgangspunkt i hendes situation og behov. Der fokuseres således på ro og at skabe ro, som en grundlæggende social norm for samvær og klassetrivsel, men ikke på at støtte Nicoline i at lære at forpligte sig på klasserummets praksis. Ligesom praksis i klasserummet ikke forskydes på en måde, så Nicoline tilbydes mulighed for nye former for deltagelse. Casen viser således også, hvordan specialpædagogik praktiseres gennem compensation for forskellighed med det formål, at eleven tilpasses den konkrete praksis. Til forskel fra at lære eleven at forpligte sig på praksis uanset elevens forudsætninger og behov.

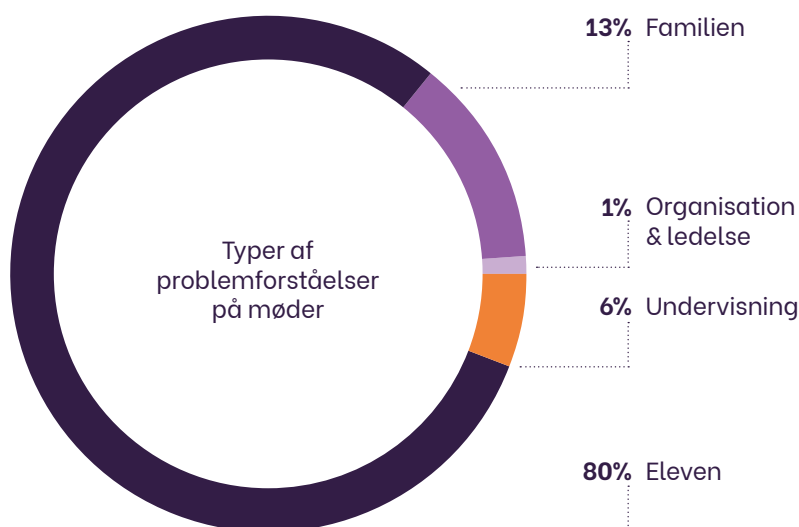
På møderne kommer der rigtig mange forskellige idéer til tiltag på bordet, men der er ikke en tydelig systematik i, hvorvidt og hvordan de følges op og om eller hvordan, der evalueres på dem. Således kan analyser af vores data ikke vise, at eksempelvis en tangle twister er virkningsfuld i forhold til det mål, som denne indsats skal bidrage til at realisere. Det diskuteres heller ikke, i hvor lang tid og i hvilke sammenhænge, Nicoline skal sidde med en tangle twister, for at den har den ønskede effekt. Hvordan denne indsats skal omsættes til praksis i klasserummet, bliver derved uklar, og det overlades til lærerne selv at håndtere og praktisere indsatsen samt vurdere, hvornår og hvordan den kan evalueres.

Selvom der inddrages viden på møderne fra andre delpraksisser, som kan være med til at danne et mere nuanceret billede af situationen, bliver der i løsningen ikke inddraget en ændring af en mere kompleks kontekst. Som modellen viser, er der således vigtig viden fra én delpraksis (klasserummet), der ikke kommer med over i en anden delpraksis (møderne), hvor de professionelle forhandler om problemforståelsen, indsatser og løsningsmodeller. I denne case fører det til, at løsningen rettes mod kompenserende tiltag, der ikke inddrager mulige ændringer i konteksten, som her er praksis i klasserummet. Indsatserne rettes altså alene mod specifikke elever.

I forhold til skolens opgave med at udvikle en mere inkluderende skole viser denne og de andre cases, at de professionelle samarbejde generelt retter sig mod forhandlinger af problemforståelser og løsningsstrategier, hvor de professionelle fokuserer på

Cirkeldiagram 1:

Procentvis fordeling af hvor ofte en problemforståelse dukker op på møder



den enkelte elev og dennes forudsætninger, hvorfor klasserumspraksis, konteksten og dermed grænsen mellem in- og eksklusion generelt forbliver uforandret. Dette til trods for, at der i forhandlingerne indgår perspektiver og forståelser, der retter sig mod praksis i klasserummet. Endvidere viser vores observationer af samarbejdet, at lærere og pædagoger er de centrale aktører i forhold til eleverne i klasserummet. Mens samarbejdet med vejledere og rådgivere, PPR og ledelse foregår via mødepraksis og ikke har en direkte effekt på klasserums praksis.

Når pilen peger på eleven som problemet

Efter at have analyseret de syv cases og fundet meget identiske mønstre og tendenser i samarbejdet, valgte vi at optælle, hvad der blev udpeget som henholdsvis problem og løsning på møderne. Ud af de 72 møders transskriptioner valgte vi at gennemgå 1/4 af møderne. Optællingen blev, som tidligere nævnt, gjort for at validere om den tendens, der viste sig i de syv casestudier, kunne betegnes som et generel fund i vores materiale. Denne gang konstruerede vi, på baggrund af den viden vi havde etableret gennem arbejdet med maps og casestudierne, to typer af kategorier til at analysere, hvad der blev talt om på møderne: dels kategorier, der forholdt sig til de professionelle problemforståelser, dels kategorier, der indfangede de professionelle løsningsstrategier. Det blev muligt at samle kategorierne vedr. problemforståelser i fire overskrifter, hvilket vi har visualiseret i cirkeldiagram 1. Det totale antal kodede forekomster af problemforståelser var 299.

Vores optællinger viste, at det var yderst sjældent (1%), at de professionelle på møderne italesatte deres bekymring som havende relation til den måde, skolen

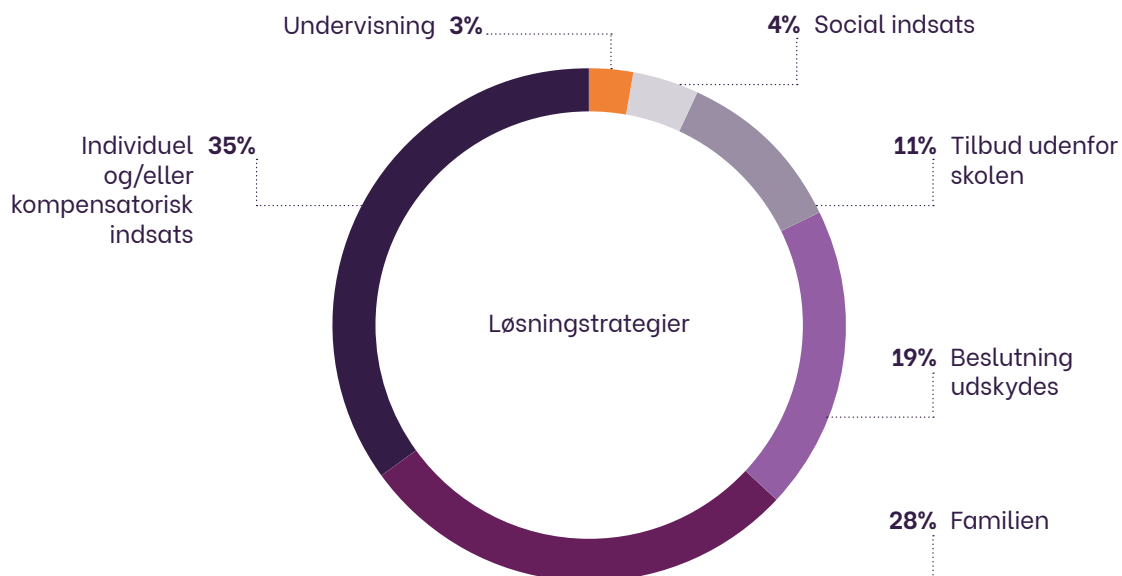
var organiseret eller til skolens ledelsespraksis. Men fx blev det nævnt, at specialklassen manglede ressourcer. I 6% af tilfældene omtalte de professionelle problemet som havende noget med undervisningen at gøre. Eksempler kunne være, at de havde lavet særlige opgaver til udvalgte elever, at der var for lidt struktur i timerne, eller at organiseringen (alene arbejde/makkerpar mv.) ikke var optimal. Der var ikke eksempler på, at andre didaktiske kategorier blev diskuteret som eksempelvis mål, indhold eller evaluering. I 13% af tilfældene blev det omtalt som værende elevernes familie, som var årsag til bekymringen. Det kunne fx være pga. skilsmisse, manglende omsorg, familiebehandling eller dårligt skole-hjem-samarbejde. Helt overvejende (80%) var det eleven, der blev peget på som værende den problembærende. Det kunne fx være, at eleven manglede empati, var urolig, ikke var læringsparat, var umoden, havde nedsat syn, var ordblind, var dårligt begavet, var kontaktsøgende mv. Det vil sige, at optællingen af, hvad der blev set som et problem, viste præcis det samme billede som case-studiet. Pilen pegede på eleven som hovedproblemet.

Vi opgjorde også hvilke mulige løsninger, de professionelle bød ind med i forhandlingerne på møderne. Her var der i første omgang 18 kategorier, som var opstået på baggrund af vores induktive arbejde. Vi gennemgik det samlede materiale i forhold til disse kategorier. Efter endnu en kondensering af vores fund gav det mening at samle kategorierne i seks mere overordnede kategorier, som er visualiseret i cirkeldiagram 2. Det totale antal kodede forekomster af løsningsstrategier var 282.

I denne analysedel fremstod det, at når de professionelle taler om, hvad de skal gøre ved det problem,

Cirkeldiagram 2:

Procentvis fordeling af hvor ofte en løsningsstrategi dukker op på møder



der er forhandlet om, bliver der peget på mange forskellige typer handlinger. I 28% af tilfældene tales der om indsatser, hvor elevens familie inddrages. Det kan være alt fra, at familien bør få et behandlingstilbud til at skole-hjemsamarbejdet skal intensiveres. I 19% af tilfældene bliver der ikke taget en beslutning, hvilket kan være, fordi der mangler oplysninger (fx en test eller udredning), eller fordi mødetiden er gået, og det ikke har været muligt at nå frem til en fælles beslutning. At der skal ske forandringer i undervisningen udgør 3%. Det kunne fx være, at der skal laves rollespil, så alle elever træner at sætte ord på deres følelser. En social indsats kommer på tale i 4% af tilfældene, hvor eleven fx får mulighed for at komme på en klatretur med tre andre fra klassen, eller der bliver lavet et særligt legeskema for en pige, der ofte har konflikter i frikvarteret. Tilbud udenfor skolen omtales i 11% tilfælde og handler fx om at blive flyttet til en anden skole, komme i praktik eller involvere SFO'en. I 35% af tilfældene peger løsningen på nogle individuelle handlinger eller kompensatoriske tiltag. Det kunne være forskellige særlige aftaler, fx at en elev får lov at løbe en tur i gården, får en tangle twister til at dæmpe sin trang til at 'dimse', eller det kan være eleven får massage, en kuglevest mv. Vi fandt ikke nogle eksempler på, at der på møderne blev talt om organiseringen eller ledelsen, selvom det i 1% af tilfældene blev set som et problem.

Den mest dominerende løsningsstrategi har således fokus på den enkelte elevs specifikke behov, hvorfor der arbejdes ud fra en problemforståelse med fokus på identificering af elevernes forudsætninger og behov. Tendensen er, at samarbejdet understøtter en kategorisering og individualisering af problematikker,

mens det i ganske få tilfælde retter sig mod forandringer af praksis i klasserummet. Disse optællinger bekræfter således samme tendenser som i de syv cases, og konsekvensen er, at grænsen mellem inklusion og eksklusion ikke forskydes, og at eleverne ikke tilbydes mulighed for nye former for deltagelse.

Neutralisering af forskelle i samarbejdet

Vores analyser af data viser, at de professionelle faglige forståelser og praksisser - normer, regler, rutiner og mening - sjældent udfordres i samarbejdet på måder, hvor delpraksisser overskrides og forandres. Generelt er møderne præget af at opnå konsensus, hvor mødedeltagerne søger at undgå konflikt. Tendensen er, at forskellige positioner og forskellige rettetheder sjældent diskuteres eller reflekteres, og argumenter mødes ikke med modargumenter. Det betyder, at de professionelle faglige fundament og viden ikke bliver trukket frem og brugt til at inddrage og udforske forskellige perspektiver i diskussionerne af, hvilken retning udvikling af praksis skal eller bør gå. Tendensen er endvidere, at hvis det ikke er muligt at opnå konsensus, udskydes beslutningen til næste møde. I de tilfælde, hvor uenigheder rent faktisk artikuleres i samarbejdet, kan vi i vores analyser ikke identificere, at det får betydning for resultatet af beslutningerne og forandringer af praksis.

Dermed bliver uenighed - forstået som et fagligt begrundet ønske om at gå i en anden retning - ikke brugt og forstået som en styrke i samarbejdet. Tværtimod bliver modstand og argumenter underlagt en dominerende konsensuskultur og artikuleret i forhold til de dominerende praksislogikker, der kan identificeres på skolerne. Herunder den specialpæ-

dagogiske praksis, der forbliver kompenserende og behandlende frem for at støtte elever i at lære at forpligte sig på praksis uanset elevens forudsætninger og behov. Ligesom specialpædagogisk praksis ikke understøtter forskydninger i skolens praksis med det formål at tilbyde elever mulighed for nye former for deltagelse. På møderne etableres der således en konsensus gennem forhandlinger, uden at de professionelle har undersøgt og diskuteret hinandens eller andres perspektiver, der kunne udfordre deres problemforståelse og løsningsstrategier. Det kunne fx være ved at diskutere deres inklusionsforståelser og betydningen heraf for at forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion eller fx ved at diskutere alternative løsningsstrategier, der i højere grad bidrager til at forandre eksisterende praksis.

Dels får en dominerende konsensuskultur den konsekvens, at de faglige argumenter for forandring af skolens praksis ikke formår at gøre sig gældende i samarbejdsprocessen og i en kontekst, hvor læreres praksis, faglighed og forståelser stadig er dominerende. Dels medfører det, at en manglende opmærksomhed på nødvendigheden af at sætte bevægelse i alle dele af skolens praksisser betyder, at skolen ikke udvikler sig i en mere inkluderende retning, og at grænsen mellem inklusion og eksklusion ikke forskydes til gavn for elevers mulige former for deltagelse.

At søge konsensus kan endvidere forstås som en fælles forhandling, der retter sig mod, at tingene bliver, som de altid har været. Så selvom nogle af de professionelle repræsenterer en forskel, så bliver forskellen udgrænset gennem forhandlingerne. I skolen kan lærere her anvende deres særlige position til at sikre, at deres delpraksis ikke ændres. I disse tilfælde handler det måske ikke så meget om at opnå enighed som at forhandle sig til, at ens egen delpraksis kan opretholdes, uden at det skaber konflikt med andres delpraksis.

Generelt kan man sige, at de professionelle i og omkring skolen har til opgave at skabe forandringer i skolernes praksis hen mod udvikling af en mere inkluderende skole. Men i en dominerende konsensuskultur, hvor de professionelle har fokus på at undgå konflikt, støtte hinanden, have gode relationer til hinanden og have tillid til hinanden, bliver det implicite mål at finde fælles forståelser og fælles fodslag fremfor at udfordre og udvikle praksislogikkerne og søge nye veje.

Pointen er, at skolernes samarbejdskultur får den konsekvens, at modstand mod og uenighed om den eksisterende praksis – forstået som et fagligt begrundet ønske om at gå i en anden retning og ændre på skolens praksis – neutraliseres i forhandlingerne, selvom forandring netop er forudsætningen for at skabe en mere inkluderende skole.

Positioner i forhandlingerne om opgaveforståelse og løsninger

Selvom analyser af data viser en dominerende konsensuskultur i de professionelle samarbejdspraksis, er det som nævnt oven for i forhandlingsprocessen muligt at spore forskellige positioner og rettetheder. I forhandlingerne er det således muligt at identificere forskellige problemforståelser og løsningsstrategier, som i nogle tilfælde også repræsenterer forskellige delpraksisser og logikker.

Som en konsekvens af de professionelle forhandlinger om til tider modsatrettede dagsordner, der efterlader de professionelle i et dilemma i forhold til hvilke dagsordener, der skal have mest opmærksomhed, har vi i vores samlede datamateriale identificeret forskellige positioner, som de professionelle indtager i samarbejdet. Positioner, som tilbydes inden for de dominerende diskurser i skolens praksis.

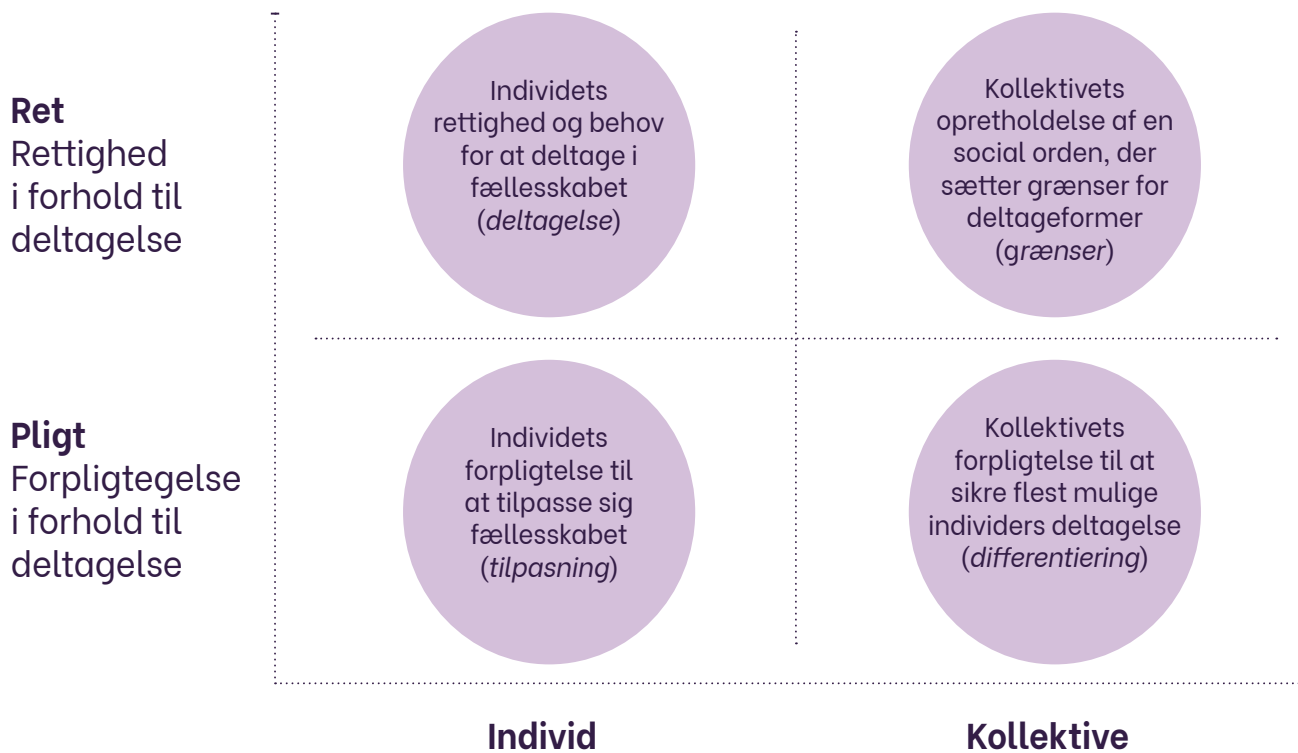
Det første positionskort viser fire helt overordnede forståelser af inklusion. Således viser den horisontale akse, at arbejdet med og samarbejdet om inklusion kan ses i et spændingsfelt mellem et fokus på individet og/eller fokus på det kollektive, mens den vertikale akse synliggør, at inklusion både kan ses i et rettighedsperspektiv og i et perspektiv med fokus på de forpligtelser, der også er, når skolen skal udvikle inkluderende praksis.

De to akser giver fire positioner med fokus på hhv. individets ret til at deltage i skolens praksis (øverste venstre kvadrant), det kollektives ret til at definere grænser for forskellighed (øverste højre kvadrant), individets pligt til at (lære at) tilpasse sig skolens praksis (nederste venstre kvadrant) samt det kollektives pligt til at tilbyde og sikre individers deltagelse i praksis (nederste højre kvadrant).

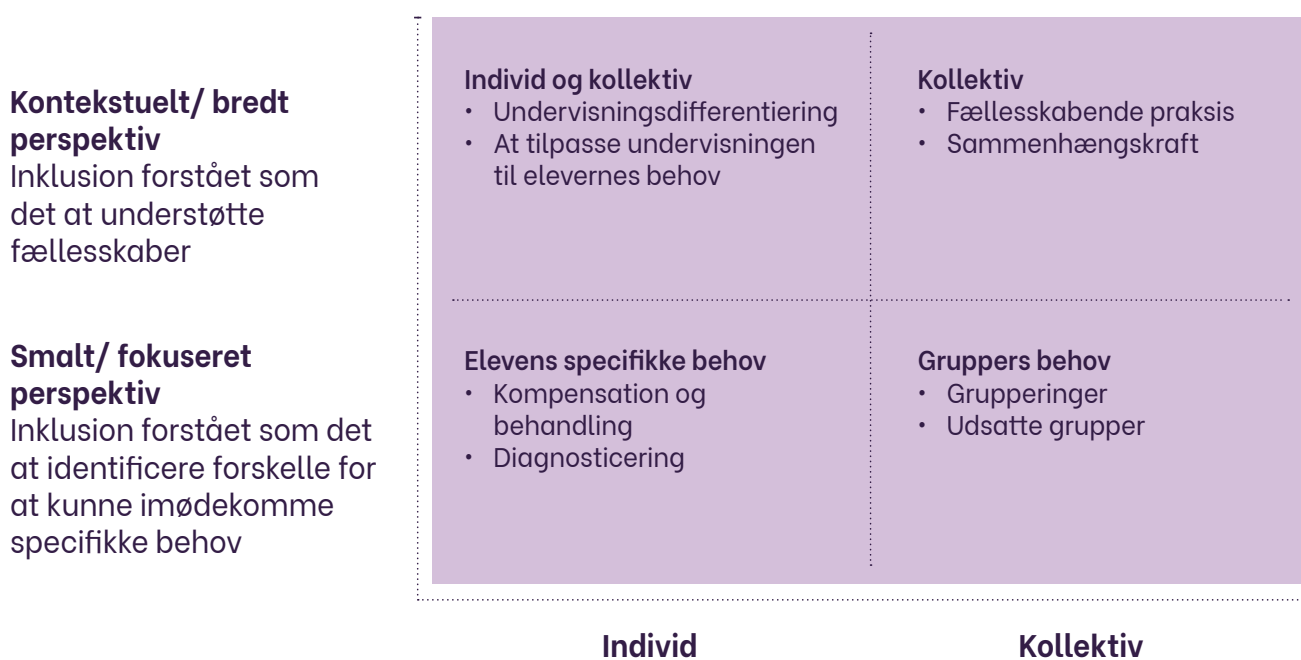
Vores generelle fund i analyserne af møderne mellem de professionelle er, at de professionelle og deres samarbejde ofte bidrager til at opretholde den eksisterende sociale orden, som i vores analyser kommer til udtryk ved et fokus på elevens pligt til at tilpasse sig skolens praksis (nederste venstre kvadrant) mere end et fokus på kollektivets pligt til at ændre praksis (nederste højre kvadrant). Samt et fokus på kollektivets ret til at opretholde den sociale orden mere end ansvaret over for elevers ret til deltagelse. Et fokus på elevens tilpasning og grænser for forskellighed dominerer således fremfor et fokus på differentiering og former for deltagelse. Vi har allerede peget på forskellen mellem tilpasning og det at støtte eleven i at lære at magte at deltage som en forskel mellem specialpædagogiske (kompenserende) tiltag og inkluderende tiltag (Hansen et al 2020).

Det andet positionskort synliggør hvilke løsninger, der er i spil i de professionelle samarbejde om inklusion. På den horisontale akse ses igen, at inklusion forstås som et spektrum mellem fokus på individ og

Positionskort 1:
Inklusion som ret og pligt



Positionskort 2:
Inklusion i et kontekstuel og smalt perspektiv



kollektiv. Den vertikale akse repræsenterer to forskellige inklusionsforståelser, henholdsvis en smal forståelse og en kontekstuel.

Hvis de professionelle overvejende har et individfokus i en smal forståelse, vil der være en opmærksomhed på den enkelte elevs særlige behov (nederste venstre kvadrant). Når der er fokus på individet i en mere kontekstuel optik (øverste venstre kvadrant), rettes blikket mod både den enkelte elev og skolens praksis. Med et fokus på det kollektive i en smal forståelse rettes blikket mod grupperes behov (nederste højre kvadrant) og i en kontekstuel forståelse mod sammenhængskraften i det sociale (øverste højre kvadrant).

Det skal understreges, at positionerne, der afbildes i positionskortene, ikke afspejler realpersoner og ej heller indfanger samtlige mulige positioner. Det er her væsentligt at understrege, at en professionel over tid og på samme tid vil kunne indtage flere positioner og dermed placere sig i en 'både-og'-position. Kortene giver imidlertid mulighed for både under og efter analysen at træde et skridt tilbage og reflektere over mulige og mest præsentable og legitime positioner i den konkrete sociale praksis. Da de professionelle positioner ofte vil være situationsbestemte og ikke personbundne, kan analyserammen dermed anvendes til at spejle egen og andres praksis. Positions kortene fastholder kontingensen og muligheden for perspektivskift og opretholder gennem det fælles tredje både etisk og analytisk en vigtig distance, når praksis undersøges, diskuteres og udvikles.

Vores generelle fund i analyserne af møderne er, at løsningsstrategier retter sig mod at fokusere på og kompensere for specifikke elevers særlige behov. Vi er i den sammenhæng opmærksomme på, at vores studie udgør et nedslag i en konkret praksis inden for et relativt kort tidsrum, og at skolernes praksis i forhold til løsningsstrategier med stor sandsynlighed har ændret sig gennem de sidste 10-20 år. Det ændrer imidlertid ikke ved en dominerende tendens i analyserne af data i forhold til et fokus på elevers specifikke behov, og at specialpædagogik praktiseres på en kompenserende og behandlende måde frem for at støtte elever i at lære at forpligte sig på den konkrete praksis.

Pointen med dette positionskort er imidlertid også, at for at skabe en mere inkluderende skole, er det nødvendigt, at alle fire positioner er i spil over tid og supplerer hinanden. Nogle gange vil det derfor være nødvendigt at fokusere på compensation og behandling af elevers specifikke behov. Andre gange er det nødvendigt at fokusere på differentiering eller at sikre sammenhængskraften i det sociale - selvom det både kan skabe mulighed for deltagelse eller udelukkelse fra deltagelse. Det væsentlige er således, at alle fire positioner må være i spil for at sikre en balancering mellem det individuelle og det kollektive i udviklingen af en mere inkluderende skole.

Maskinrummet har ikke ændret sig

Formålet med forskningsprojektet har været at udforske samarbejdsprocesser mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner med henblik på at analysere, hvorvidt og hvordan samarbejdet bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole. Vores ambition har været at bidrage med nye teoretiske forståelser af inklusion ved at overskride en adskillelse mellem almen- og specialpædagogik.

Vi har taget afsæt i skolen som en social praksis, der konstitueres gennem inklusions- og eksklusionsprocesser samtidig med, at disse processer er et resultat af aktørernes produktion og reproduktion af praksis gennem handlinger og forhandlinger, der fører til en vis form for stabilitet over tid, også benævnt som den sociale orden.

Overordnet viser vores analyser, at samarbejdet ikke i tilstrækkelig grad bidrager til at udvikle en mere inkluderende skole. Der er nærmere tale om, at samarbejdet bidrager til at opretholde og reproducere skolens praksis og delpraksisser. Vores fund relaterer sig dels til organiseringen af samarbejdet og dels til den måde, samarbejdsprocesser former sig på på mikroniveau.

Gennem analyser af data har vi identificeret forskellige delpraksisser, som de professionelle indgår i, og hvis rutiner, normer, regler og mening de professionelle er loyale overfor. Endvidere finder vi, at organiseringen af samarbejdet fører til missing links mellem de forskellige delpraksisser, som blandt andet betyder, at væsentlig viden filtreres fra i samarbejdet og får betydning for de problem- og løsningsforståelser, der forhandles i samarbejdet.

Vi kan konstatere, at organiseringen af samarbejdet betyder, at problem- og løsningsforståelser forhandles i én praksis, mens opgaven med at omsætte beslutninger til handling finder sted i en anden praksis, primært i klasserummet. Samarbejdet er altså organiseret på en måde, så det finder sted uden for klasserummet og sjældent i klasserummet. Samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner fører således til et entydigt fokus på,

at det er praksis i klasserummet, der står over for krav om forandring, mens andre delpraksisser ikke stilles overfor krav om forandring. Det betyder, at det (stadig) bliver lærerne, der kommer til at stå alene med ansvaret og opgaven om at udvikle en mere inkluderende skole. Vi har beskrevet disse tendenser som missing links i samarbejdet.

I vores analyser af måden hvorpå samarbejdet former sig, har vi identificeret en dominerende konsensusorienteret samarbejdskultur. De professionelle faglige rutiner, normer og mening i forhold til egen praksis udfordres og korrigeres ikke eller kun i ringe grad, og dermed bidrager konsensuskulturen til at opretholde skolens praksis og delpraksisser. Forskeligheder i faglige forståelser, erfaringer og viden neutraliseres frem for at blive afsøgt og undersøgt med henblik på at skabe nye forståelser og nye løsninger. I forhandlingerne stilles fx sjældent spørgsmål ved lærernes vurderinger og beskrivelser af elever, og hvis det sker, får det ikke nødvendigvis betydning for de løsningsstrategier, som forhandlingerne fører frem til.

Vi har i forlængelse heraf identificeret forskellige positioner, som de professionelle tilbydes og indtager i samarbejdet, og som knytter an til den delpraksis, de indgår i. Med de forskellige positioner bliver forskellige forståelser af inklusion mulig, mens andre ikke bliver mulige. På samme måde bliver nogle indsatser mulige, mens andre indsatser ikke bliver mulige. Selvom der kan identificeres forskellige positioner i samarbejdet, gøres disse forskelle ikke til genstand for analyse og refleksion med henblik på at udvikle skolens praksis.

I vores analyser af samarbejdsprocesser har vi identificeret en vilkårlighedens systematik, som udtrykker en vilkårlighed i samarbejdet i forhold til at identificere problemer og pege på løsninger. Problemer bygger på kvalificerede synsninger, og det er vilkårligt hvilke løsninger, der peges på. Det er ligeledes vilkårligt, hvor længe en indsats finder sted, før den evalueres, og grundlaget for evalueringen er også vilkårligt.

Som en del af vilkårlighedens systematik har vi identificeret det, vi kalder øer af passion og mission. Vilkårligheden i identificering af problemer og løsninger skaber rum for de professionelle individuelle og subjektive passioner eller missioner, uden at de nødvendigvis bidrager til at udvikle en mere inkluderende skole.

Endelig har vi peget på betydningen af fravær af ledelse af samarbejdsprocesser, som gør det muligt at samarbejde på måder, hvor der kan navigeres uden om krav om forandring. Ansvar for samarbejdet og dets resultater er uddelegeret til dem, der skal samarbejde, og det er ofte uklart, hvem der har beslutningskompetencen. Det betyder, at ledelsen meget sjældent er involveret i beslutninger om, hvordan en lærer eller anden professionel skal løse en opgave, hvornår den skal være løst, eller hvornår eller hvordan den skal løses. Ledelsen er primært involveret i beslutninger om, hvorvidt der skal gives et andet skoletilbud til en elev. Ofte er de interne ressourcepersoner ansat til at understøtte udviklingen af skolens praksis, men med denne opgave følger ikke et ledelsesmandat, hvorfor ressourcepersonen kun kan benytte sig af at skabe gode relationer, forhandle og forsøge at 'forføre' lærere og pædagoger til at udvikle og forandre praksis i klasserummet.

Organiseringen af samarbejdet og måden, hvorpå samarbejdsprocesser finder sted, muliggør et fravær af fokus på udvikling af praksis i forhold til tiltag, der retter sig mod de forskellige delpraksisser - og dermed et manglende blik på forandring af hele skolens praksis. For eleverne betyder det, at de ikke tilbydes mulighed for nye former for deltagelse.

Samarbejdets DNA — hvordan samarbejde bliver virkningsfuldt

Vi har i vores udforskning af samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner bidraget med viden om, hvordan samarbejdet er organiseret, hvordan samarbejdsprocesser udfolder sig på mikro-niveau, og hvorvidt og hvordan det bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole. Med denne viden er det muligt at opnå en dybere forståelse for, hvad der er i og på spil, når de professionelle samarbejder, og hvordan det bliver muligt, at den kapacitet, som samarbejdet er udtryk for, ikke sætter et tilstrækkeligt aftryk på udvikling af en mere inkluderende skole.

Det er samtidig viden, som kun bliver interessant og brugbar, hvis den forbindes til viden om, hvad der skal til, for at samarbejde i højere grad kan understøtte udviklingen af en mere inkluderende skole. Med andre ord har vi i rapporten peget på udfordringer i det eksisterende samarbejde, og i det følgende vil vi pege på løsninger. Løsninger som tager afsæt i de organiseringer, processer og mekanismer, som vores analyser har identificeret som barrierer for samarbejdets virkning i forhold til at forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion til gavn for elevernes mulighed for nye former for deltagelse.

I det følgende vil vi således sætte fokus på de forhold, som vi på baggrund af vores udforskning af samarbejdsprocesser vurderer, gør det muligt, at samarbejdet i højere grad kan bidrage til at skabe forandringer i skolens praksis og delpraksisser. Vi trækker dels på vores analyser, dels på vores samarbejde med informanter og andre skoleaktører samt på anden forskning i samarbejde.

Vi starter med et bud på en ny forståelse af samarbejde, hvorefter vi uddyber, hvordan samarbejdet i højere grad kan bidrage til at udvikle en mere inkluderende skole.

Ny forståelse af samarbejde

Helt overordnet har vores analyser vist et behov for at udvikle en ny forståelse af samarbejde, som ikke fokuserer på fælles mål, ens sprog, tillid og konsensus. Pointen med at samarbejde på tværs af professioner er

netop forskelligheder i profession, viden, kompetencer og erfaringer. Det er derfor langt mere produktivt, at professionelle i højere grad ekspliciterer og markerer egne perspektiver og samtidig er nysgerrige på hinandens forskellige (faglige) forståelser for at kunne få øje på nye handlemuligheder og udvikling af praksis gennem forskellige faglige argumenter og perspektiver.

Vi forstår således samarbejde som udtryk for de handlinger og forhandlinger, der finder sted mellem de professionelle og de delpraksisser, som de professionelle indgår i, og de positioneringer, som de professionelle indtager og tilbydes. Vi ser derfor samarbejde som de handlings- og forhandlingsprocesser, der foregår kontinuerligt mellem de professionelle og mellem de forskellige delpraksisser og positioner.

På den baggrund tilbyder vi en definition af samarbejde som:

En praksis, hvor professionelle håndterer og forhandler forskellige forståelser af problemer og løsninger og derved transformerer den eksisterende sociale orden

Set i den optik bliver det afgørende, at et samarbejde baserer sig på grundige undersøgelser og diskussioner af, hvad de forskellige deltagende forstår som samarbejdets fokus og mål, fordi det vil være forskelligt afhængig af den delpraksis, deltagerne indgår i og hvilke positioner, de indtager. Der skal i samarbejdet også gives plads til at finde modsvar til forestillingerne om det harmoniske og konsensusorienterede samarbejde ved i højere grad at invitere det uperfekte ind som en del af samarbejdet (Albæk og Trillingsgaard 2011; Ejrnæs 2004). Pointen er, at der i samarbejdet sættes fokus på hvilke helt konkrete udfordringer, der skal håndteres og netop ikke neutraliseres i de forskellige men gensidigt afhængige delpraksisser i og omkring skolen.

I vores forståelse af samarbejde peger vi således på potentialet i at gå fra en konsensuskultur, hvor de professionelle ofte ganske hurtigt bliver enige om

problemforståelser og løsningsstrategier, til en kultur baseret på et uenighedsfællesskab (Iversen 2016 2017), hvor de professionelle i højere grad sammen undersøger de forskellige perspektiver på forståelsen af og handling i praksis. Disse fælles diskussioner og undersøgelser af forskelle og uenigheder kan og bør finde sted i både møde- og klasserumspraksis samt andre delpraksisser – alt efter organisering.

Ved at involvere alle delpraksisser i et samarbejde, der baserer sig på forskelle og uenigheder fremfor konsensus, bliver det muligt at skabe forandring i alle dele af skolens praksis og derved transformere skolens sociale orden. Det vil føre til, at der i samarbejdet skabes flere og nye forbindelser mellem de enkelte delpraksisser, og at samarbejdet som udgangspunkt foregår der, hvor problemerne identificeres og der, hvor de skal løses. I en skolekontekst betyder det, at samarbejdet primært bør foregå i klasserummet og ikke primært uden for eller rundt om klasserummet. Dermed bliver det muligt at overkomme de missing links, som vi har identificeret som en barriere, i forhold til at samarbejdet bidrager til at skabe en mere inkluderende skole.

Modellen *connecting links* viser en organisering af skolen og dens delpraksisser, hvor samarbejdet mellem delpraksisser er koblet til hinanden og forbinder sig til klasserumspraksis.

Modellen viser, hvordan de enkelte delpraksisser på en gang er adskilte og forbundet, og at alle delpraksisser forbinder sig til praksis i klasserummet. Således involveres og transformeres alle delpraksisser i skolen i kraft af et samarbejde, der bygger på forskellighed.

Vejne til udvikling

Med udgangspunkt i vores forståelse af samarbejde vil vi nu udfolde og perspektivere vores bud på udvikling af samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne ressourcepersoner, så det i højere grad bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole.

Med vores forståelse af samarbejde ønsker vi at gøre op med den dominerende tendens i samarbejdet til at søge og etablere konsensus i forhandlingerne, uden at de professionelle er nysgerrige på eller har undersøgt, hvad der kunne være af produktive uenigheder eller divergerende faglige forståelser, rettetheder eller interesser.

Med inspiration fra Latour (Latour 2008) kan man sige, at de professionelle indgår i netværk, der kan betragtes som en konfiguration, der har opnået stabilitet, og som derfor fremstår som en "black box". Det vil sige som nogle forståelser, der ikke undersøges og bliver åbnet op for, men som bliver taget for givet, og som fremstår som naturlige og sande. Potentialet i de divergerende forståelser i forhold til at udvikle praksis gennem samarbejde forsvinder derved.

I vores forståelse af samarbejde er det helt afgørende, at samarbejdet i kraft af forskellighed understøtter links mellem skolens delpraksisser og skaber reelle transformationer af den sociale orden. I denne proces er det nødvendigt at undersøge og reflektere hvilke regler, rutiner, normer og mening, der hersker i egen delpraksis, for dels at undersøge, eksempelvis ud fra positionskortene, hvilke problem- og løsningsforståelser, der er mulige og meningsfulde og hvilke, der ikke er.

Connecting Links



Nye organiseringer

Vores analyser har vist, at et fokus på samarbejdsprocesser og måder, hvorpå samarbejdet finder sted, ikke er tilstrækkeligt, for at samarbejdet bidrager til at skabe forandring i skolens praksis. Det er også nødvendigt at have fokus på organiseringen af samarbejdet. De eksisterende organiseringer gør det muligt, at samarbejdet ikke bidrager til forandringer af skolens praksis.

I forhold til organiseringen af samarbejdet bliver det væsentligt dels, at der ikke kun fokuseres på udvikling af en specifik delpraksis, men at alle delpraksisser gøres til genstand for forandring og udvikling, så hele skolens praksis sættes i bevægelse. Dels at samarbejdet ikke kun foregår i én delpraksis, men flyttes til andre og flere delpraksisser.

Vores analyser viser således for det første, at når der primært arbejdes med og skabes forandring i en enkelt delpraksis, forbliver skolens overordnede praksis uændret, og indsatserne må formodes at have lille effekt. Hvis der derimod skal ændres på fx praksis i klasserummet, fordrer det ændringer af hele skolens praksis, herunder de professionelle mødepraksis, hvor fælles indsatser og evalueringer heraf kontinuerligt undersøges og understøttes.

Vores analyser viser for det andet, at samarbejdet primært finder sted i mødepraksis. Vi har peget på nødvendigheden af, at de professionelle i fællesskab flytter samarbejdet til andre og flere delpraksisser end mødepraksis. Der synes nemlig at være en dominerende tendens til, at støttestrukturerne praktiseres som møder, der ikke har stor effekt på fx klasserumspraksis efterfølgende. Da bekymringer for en elev eller elevgruppe almindeligvis opstår i klasserummet, argumenterer vi for, at de også bør løses der, hvor de opstår, så læreren ikke står alene med ansvaret for at skabe forandring. Ved at organisere samarbejdet mellem delpraksisserne på nye måder, kan samarbejdet i højere grad flyttes ind i klasserummet, samtidig med at resten af skolens delpraksisser stilles over for krav om forandring.

Pointen er samlet set, at det er nødvendigt i højere grad at inddrage et organisatorisk blik på samarbejde med det formål at ændre på organiseringen, så samarbejdets missing links bliver til connecting links.

Nye praksisformer

Andrews et al. (2017) pointerer i deres arbejde med at udvikle og forankre kapabilitet i organisationer det afgørende i at skabe nye rum for udvikling fremfor blot at anvende eksisterende praksisformer. Det lægger op til at afprøve andre praksisformer i forbindelse med skole- og praksisudvikling end de eksisterende og gængse.

I forhold til udvikling af praksis i klasserummet er der flere måder at imødegå samarbejdets mang-

lende aftryk på læreres (og pædagogers) delpraksis i klasserummet. Et konkret tiltag kan være at flytte de ressourcer, der nu anvendes på mødepraksis, ind i klasserumspraksis, så de interne og eksterne resourcepersoner sammen med lærerne systematisk arbejder med at udvikle praksis i klasserummet. Det vil samtidig få betydning for mødepraksis såvel som andre delpraksisser. Det kan endvidere understøtte udviklingen af en samarbejdende professionalisme, hvor de professionelle i alle dele af skolens praksis er sammen om planlægning, gennemførelse og evaluering af udviklingen af en inkluderende praksis i klasserummet (Hargreaves & O'connor 2018, Murawski & Dicker 2004).

På baggrund af vores analyser kan man diskutere, om den tid, der p.t. bruges på teammøder og kompetenceudvikling, kan bruges mere effektivt. Blandt andet kan det undersøges, om de mange støttestrukturer *omkring* lærerens praksis i klasserummet i højere grad kunne understøtte kvalitet, professionel kapital og godt arbejdsmiljø ved at blive flyttet *ind* i klasserummet. Dette kan eksempelvis gøres ved at kvalificere lærer-pædagog-samarbejdet, prioritere to-lærer-ordninger og indføre co-teaching (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger 2010; Murawsky & Swanson 2001; Hansen 2019). Såfremt samarbejdet flyttes fra mødepraksis til klasserumspraksis, fordrer det netop, at alle delpraksisser forandrer sig, herunder mødepraksis, ledelsespraksis, vejledingspraksis, m.m.

Rammer for samarbejde

Vores analyser har vist, at der er flere forhold i samarbejdet, som gør det muligt, at samarbejdet ikke i tilstrækkelig grad bidrager til udvikling af en mere inkluderende skole. De professionelle samarbejde i skolen møder udfordringer i form af manglende tid, jævnlige udskiftninger blandt de professionelle og deres funktioner samt forskellige rammebetingelser for de forskellige faggrupper i forhold til at indgå i et samarbejde.

Hver gang, der introduceres forandringer i skolen, er det imidlertid nødvendigt, at forandringselementet er tænkt med ind i alle dele af skolens praksis. I vores bud på at gå nye veje, foreslår vi derfor, at de konkrete institutionelle betingelser og mulighedsrum for forandringen medtænkes. Med inspiration fra Andrews et al (2017) ser vi særligt tre forhold som væsentlige: kompleksitet, kapacitet og organisering.

For det første må man medtænke den høje grad af *kompleksitet*, som de professionelle skal håndtere. De professionelle skal handle og forhandle i forhold til en række uensartede interessenter i og omkring skolen, der har mange forskellige og ofte modsatrettede krav, forventninger og mål. Analyser af kompleksitet kan bidrage til at tydeliggøre, hvordan de professionelle i

samarbejdet forventes at håndtere og prioritere mellem mange forskellige krav, mål og forventninger, og hvordan disse prioriteringer fører til bestemte former for deltagelsesmuligheder og grænser mellem inklusion og eksklusion for eleverne.

For det andet må man forholde sig til *kapaciteten*, dvs. den meget store viden og de mange kompetencer, som skoler og kommuner repræsenterer. Kapacitetsbegrebet retter sig i denne sammenhæng også mod de mange typer af manualer, modeller og værktøjer, der er tænkt som en understøttelse af praksis med det formål i højere grad at realisere de ønskede mål. Dertil kommer investeringer i efteruddannelse og ansættelse af en række af forskellige fagprofessionelle, der skal understøtte arbejdet med at sikre elevernes læring og deltagelse.

I forhold til *organisering* af samarbejdet er det centralt at forholde sig til, hvorvidt - og evt. hvordan - der opbygges en kapacitet rundt om den oprindelige organisering. I vores analyser har vi fået blik for, at der er etableret en omfattende støttestruktur, der bygger udenpå lærerens arbejde i klasserne, men uden at der ændres grundlæggende på skolernes og kommunernes organisering, hvilket i mange tilfælde medfører, at klasserumspraksisser ikke ændres i forhold til, hvor grænsen for inklusion sættes. Spørgsmålet må derfor være, hvordan den konkrete organisering bidrager til at kvalificere og udvikle de professionelles samarbejde.

Når en organisation scorer højt på alle tre dimensioner, er der et stort udviklingsrum, mens organisationer med skæve fordelinger på dimensionerne har mindre eller ingen rum for udvikling, hvilket set i relation til vores projekt betyder mere dekoration end transformation i skolens praksis og delpraksisser.

Nye udviklings- og ledelsesrum

Hvis en organisation skal score højt på alle tre dimensioner betyder det, at det eksempelvis ikke altid vil være nok at tilføre flere ressourcer, hvis ikke der også er accept af og autonomi til at gennemføre forandringer i praksis. I forlængelse heraf bliver ledelse af samarbejde helt afgørende for at sikre autoritet, accept og ressourcer/kompetencer, så det bliver muligt for den enkelte professionelle at opleve og håndtere skole- og praksisudvikling som en reel mulighed og nødvendighed. Set i den optik bliver ledelse af samarbejde afgørende for, at det bidrager til reel skole- og praksisudvikling, herunder praksis i klasserummet, som undervisningen er en del af.

Vi har med udgangspunkt i vores analyser af data peget på udfordringer og barrierer i samarbejdet mellem lærere, interne og eksterne resourcepersoner. Vi har på den baggrund givet et bud på en ny forståelse af samarbejde samt peget på, hvordan samarbejdet i højere grad kan bidrage til at udvikle en mere inklude-

rende skole. I rapportens sidste kapitel vil vi præsentere en ramme for analyse og udvikling af samarbejdet, som skoleaktører selv kan arbejde med i målet om at gøre samarbejdet mere virkningsfuldt. Inden vi gør det, vil vi kort vende tilbage til udgangspunktet for forskningsprojektet med henblik på at opsummere og konkludere på vores arbejde.

Konkluderende bemærkninger

Projektets udgangspunkt har været at undersøge, hvordan forståelsen af skolen som en social praksis, der konstituerer sig gennem inklusions- og eksklusionsprocesser, kan bidrage til at overskride en skelnen mellem almen- og specialpædagogik i både teori og praksis med det formål at udvikle en ny teoretisk tilgang til inklusion.

Vi har på baggrund af vores analyser af data peget på vigtigheden af, at der i samarbejdet fokuseres på styrken ved forskellighed, og at det er nødvendigt at bryde med en dominerende konsensuskultur. Hvis samarbejde skal være forandrende, er det netop forskelligheden i perspektiver, forståelser og fagligheder, der skal stimuleres og ikke neutraliseres. Vi har foreslået, at de professionelle undersøger og reflekterer hvilke positioner, de indtager i deres arbejde og samarbejde med at udvikle en mere inkluderende skole.

Vi har i den sammenhæng peget på, at selvom der er forskellige perspektiver på inklusion i spil i samarbejdet, er det en individuel og patologisk problem- og løsningsforståelse, der dominerer. Det betyder, at en traditionel forståelse af specialpædagogik, hvor der er fokus på kompensation og behandling, fortsat er dominerende i praksis. Mens en transformation af specialpædagogikken mod en inkluderende pædagogik, med fokus på at støtte elever i at lære at magte at deltage i skolens praksis, er fraværende.

Vi kan på den baggrund konkludere, at et fokus på et samarbejde mellem almen- og specialpædagogik ikke i sig selv bidrager til at udvikle en mere inkluderende skole. Hvis specialpædagogisk viden og kompetence skal bidrage til udvikling af en mere inkluderende skole i samarbejde med almenviden om fag og didaktik, forudsætter det, at specialpædagogisk praksis på samme måde som andre delpraksisser må forandres, hvis elever skal tilbydes nye former for deltagelse i skolens praksis. Vi har på baggrund af vores analyser peget på betydningen af, at specialpædagogisk praksis ikke alene fokuserer på kompensation og behandling men også har fokus på at støtte og hjælpe elever i at lære at magte at forpligte sig på skolens praksis.

Vi kan ligeledes konkludere, at udvikling af en mere inkluderende skole ikke alene er et spørgsmål om at koble almen- og specialpædagogik. Alle skolens delpraksisser må gøres til genstand for udvikling og forandring. Ved at iagttage skolen som en social praksis, der konstituerer sig gennem inklusions- og eksklusionsprocesser, bliver det muligt flytte fokus fra almen- og specialpædagogik til hele skolens praksis og alle delpraksisser som forudsætning for at udvikle en mere inkluderende skole.

Med udgangspunkt i en forståelse af skolen som en social praksis har vi i vores feltarbejde og analyser af data været optaget af at undersøge, hvordan de professionelle håndterer inklusions- og eksklusionsprocesser i arbejdet med og samarbejdet om at udvikle en mere inkluderende skole. Vi har fået indblik i, hvordan de professionelle i deres handlinger og forhandlinger kontinuerligt søger at balancere mellem hensynet til henholdsvis den enkelte elev og til den samlede elevgruppe. Altså mellem det individuelle og det kollektive.

Det betyder, at arbejdet med inklusion ikke kan reduceres til et spørgsmål om deltagelse eller ikke-deltagelse eller til et spørgsmål om hvor meget eller hvor lidt deltagelse. Den inkluderende skole er karakteriseret ved en balancering mellem hensynet til individualitet og kollektivitet. Inklusion er således ikke kun et spørgsmål om elevers ret til deltagelse og skolens forpligtelse på at sikre elevens ret hertil gennem forandring af praksis. Inklusion er også et spørgsmål om at støtte elever i at lære at magte at forpligte sig på skolens praksis og nødvendigheden af, at skolen sætter grænser for forskellighed for at sikre, at den sociale struktur ikke bryder sammen.

Vi kan på den baggrund konkludere, at i udviklingen af en mere inkluderende skole, må fokus rettes mod de professionelle håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser gennem en balancering af hensynet til individualitet og kollektivitet.

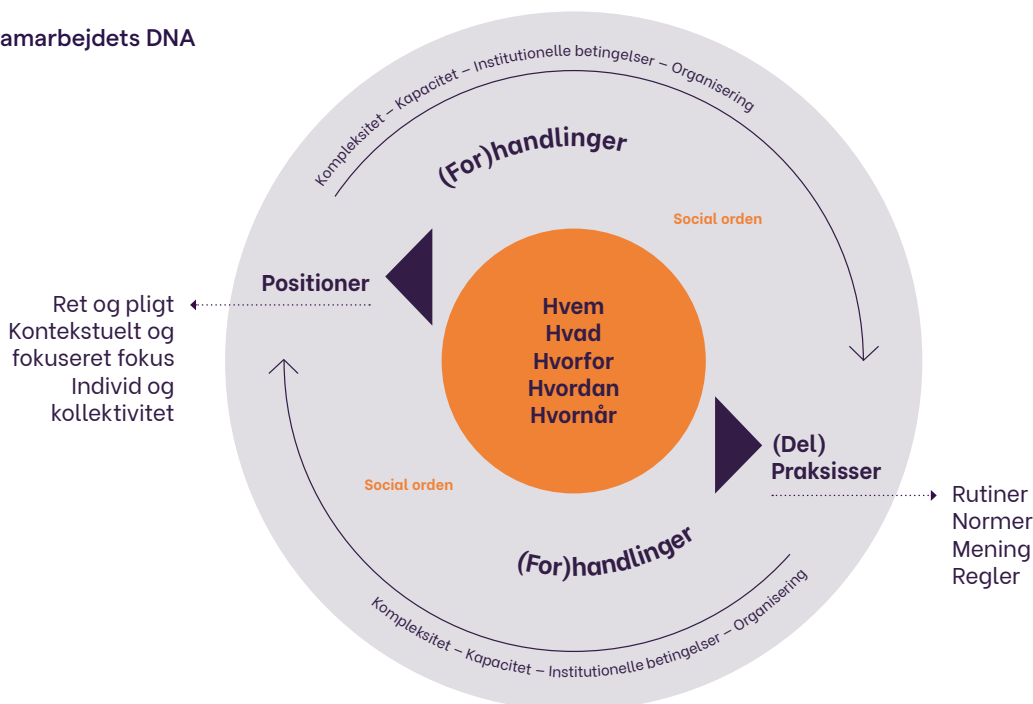
Fra dekoration til transformation — inspirationsmateriale til udvikling af samarbejdet

I dette kapitel vil vi præsentere en ramme for refleksion og analyse af samarbejdsprocesser. Vi har i rapporten vist, at samarbejdsprocesser er komplekse og uforudsigelige og er kendetegnet ved en høj grad af vilkårlighed. Vi har også vist, at organiseringen af samarbejdet har betydning for, hvorvidt og hvordan samarbejde bidrager til at realisere de mål, der er sat for samarbejdet. Hvis samarbejdet i højere grad skal bidrage til at udvikle en mere inkluderende skole, finder vi det nødvendigt og væsentligt, at de professionelle kontinuerligt forholder sig til, hvordan der samarbejdes, hvad der samarbejdes om, hvem der samarbejder og hvor, der samarbejdes. Og at det sker i relation til de organisatoriske rammer, de forskellige delpraksisser og positioner, som tilbydes og praktiseres inden for de forskellige praksisser. Vi anbefaler, at

refleksioner og analyse af samarbejdet er noget, der finder sted kontinuerligt og som en integreret del af samarbejdet.

For at samarbejdet mellem forskellige professionelle i højere grad kan bidrage til at udvikle praksis, bliver det afgørende, at de professionelle undersøger og arbejder med de delelementer, som indgår i samarbejdet. Centralt i dette arbejde står undersøgelser af, hvordan de professionelle samarbejde forbindes og forhandles mellem forskellige positioner og delpraksisser. Formålet med disse fælles undersøgelser er at skabe flere forbindelser/links mellem de enkelte delpraksisser (eksempelvis mødepraksis, klasserumspraksis, ledelsespraksis, PPR-praksis mm.), og som kan skabe grundlag for at udvikle hele skolens praksis.

Samarbejds DNA



Med modellen over 'Samarbejdets DNA' og de tilknyttede spørgsmål er vores intention således at understøtte forandringer i organiseringen og forståelser af samarbejde gennem fælles undersøgelser af samarbejdets centrale delelementer. Modellen kan dermed bidrage til, at de professionelle i højere grad får øje på nogle af de delelementer, der får betydning for, om samarbejde fører til forandringer mod en mere inkluderende praksis. Med andre ord kan de professionelle med udgangspunkt i modellen Samarbejdets DNA og tilhørende spørgsmål undersøge nogle af de forståelser, handlinger og forhandlinger, der producerer og reproducerer specifikke problemer og løsningsforståelser i de professionelle arbejder og samarbejder.

I det følgende vil både modellen og modellens delelementer blive uddybet. Modellen skal forstås som en dynamisk model, hvor det er muligt at være undersøgende på samarbejdet med forskellige indgange. I denne tekst har vi foreslået en rækkefølge, men det er op til dem, der arbejder ud fra modellen at vurdere, hvor indgangen i modellen og i undersøgelsen af samarbejdet skal begynde.

Modellen repræsenterer flere niveauer, der er væsentlige i forståelse og udvikling af samarbejde; et niveau med fokus på institutionelle betingelser og organisering, et niveau med fokus på refleksion og forhandling og et niveau med fokus på handling og forbindelser mellem delpraksisser.

Med udgangspunkt i modellen er formålet således at give et bud på, hvordan det er muligt i kommunerne og på skolerne at arbejde konkret med at udvikle og kvalificere samarbejdet, så det i højere grad kan bidrage til at realisere fastsatte mål. Ambitionen er, at man på skoler og i kommuner selv kan igangsætte arbejdet og forstå processerne. Udvikling og kvalificering af samarbejde og samarbejdsprocesser skal som sagt ses som en indsats og proces, der forløber over en længere periode, og som indgår som en integreret del af samarbejdet. Vi anbefaler, at der afsættes god tid til at igangsætte samarbejdet, så det efterfølgende kan gøres inden for kortere tidsintervaller.

I det følgende vil vi præsentere formål og fokus samt forslag til spørgsmål, som danner grundlag for analysearbejdet i relation til modellen. Det overordnede formål er som sagt, at alle professionelle (eks. lærere, pædagoger, ledere og interne og eksterne ressourcepersoner) deltager i en afdækning af de konkrete institutionelle betingelser og mulighedsrum, der er for at samarbejde og skabe forandringer i praksis.

Vi anbefaler, at denne proces styres af ledelsen. En ledelsesrepræsentant bør således have ansvaret for at rammesætte og styre de indledende undersøgelser og forandringer. Formålet er, at lederen skal sikre, at tendensen til loyalitet overfor deltagernes egen delpraksis, rutiner, normer, regler og mening brydes

tilsammen med tendensen til at opnå konsensus. Endvidere er formålet, at de forskellige positioner bringes frem, undersøges og reflekteres i forhold til et overordnet mål om at udvikle en mere inkluderende skole.

Til brug for den samlede proces og til at igangsætte undersøgelser og skabe forandringer i forhold til 1) de institutionelle betingelser og organisering 2) praksis og delpraksis og 3) positioner i samarbejdet tages udgangspunkt i en række spørgsmål. Det er vigtigt, at de forskellige perspektiver tydeliggøres, noteres og dokumenteres.

1. INSTITUTIONELLE BETINGELSER OG ORGANISERING

Kompleksitet

De professionelle handler og forhandler i forhold til uensartede interessenter i og omkring skolen, der har mange forskellige og ofte modsatrettede krav, forventninger og mål. Analyser af kompleksitet kan bidrage til at tydeliggøre, hvordan forskellige professionelle kan være overladt til selv at håndtere og prioritere mellem de mange krav, mål og forventninger, og hvordan disse prioriteringer fører til bestemte former for deltagelsesmuligheder og grænser mellem inklusion og eksklusion.

Kapacitet

Kapacitet refererer til den enorme viden og de mange kompetencer, som skoler og kommuner repræsenterer, herunder investeringer i efteruddannelse og ansættelse af en række af forskellige fagprofessionelle, der skal understøtte arbejdet med at sikre elevernes læring og deltagelse. Samlet set handler det om at afdække hvilken kapacitet, der er, og hvordan den i højere grad kommer bedst mulig i spil set fra forskellige perspektiver og funktioner.

Organisering

Organisering af samarbejdet kan henholdsvis fremme eller hæmme transformation af skolens praksis. Spørgsmålet er, hvorvidt og hvordan kapacitet opbygges gennem samarbejde, der fører til forandringer af praksis, og hvordan dokumenteres denne forandring. En omfattende støttestruktur bygger almindeligvis uden på lærerens arbejde i klasserne, uden at der ændres grundlæggende på skolernes og kommunernes organisering, herunder på andre professionelle delpraksis. Et centralt spørgsmål er, hvordan den konkrete organisering bidrager til udvikling af de professionelle arbejder og samarbejder. Det kan undersøges og diskuteres ud fra følgende spørgsmål:

Hvad samarbejder vi om?

- Hvad er i fokus for vores samarbejde?

- Hvem er i fokus i vores samarbejde?
- Hvordan er det eller de i fokus?

Hvorfor samarbejder vi om netop det?

- Hvad begrundes det ud fra?
- For hvis skyld samarbejder vi om det?
- Hvad ønsker vi at opnå med det?

Hvordan organiserer vi vores samarbejde?

- Hvad begrundes det ud fra?
- Hvad opnår vi ved denne organisering?
- Hvad opnår vi ikke?
- For hvis skyld har vi organiseret samarbejdet, som vi har?

Hvornår samarbejder vi?

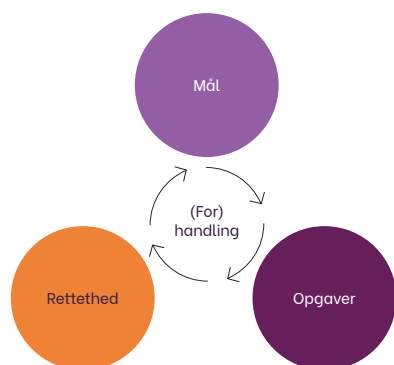
- Hvad giver anledning til at samarbejde?
- Hvad giver ikke anledning til at samarbejde?
- For hvis skyld samarbejder vi?

2. PRAKSIS OG DELPRAKSIS

Formålet med dette fokus er at skabe grundlag for, at skolens delpraksisser kobles og forbindes i samarbejdet om udvikling af hele skolens praksis. Endvidere er formålet at understøtte et blik for, at de enkelte delpraksisser i højere grad skal foregå i praksis i klasserummet, fordi det primært er der, problemerne opstår og der, hvor løsninger skal realiseres.

Eksisterende delpraksis

Alle skolens professionelle repræsenterer en delpraksis, hvortil rutiner, normer, regler og mening knytter sig. De forskellige delpraksisser danner grundlag for forskellige blikke på den fælles opgave. En vigtig viden skabes ved at afdække og undersøge forskellighederne i organisationen med udgangspunkt i de professionelle forskellige perspektiver.



Hvilke delpraksisser er repræsenteret i jeres samarbejde?

- Hvilke mål arbejder vi ud fra i de enkelte delpraksisser?
- Hvad retter arbejdet sig mod?
- Hvilke opgaver løses inden for de enkelte delpraksisser?

Hvad karakteriserer de forskellige delpraksisser?

- Hvilke rutiner finder sted?
- Med hvilken begrundelse?
- Hvad bidrager rutinerne med?
- Hvem er rutinerne til gavn for?

Hvilke normer og regler karakteriserer de forskellige delpraksisser?

- Hvordan beskrives den gode praksis?
- Hvori begrundes den?
- Hvem er den til gavn for?
- Hvordan bidrager den til forandring af skolens praksis?

Hvordan skabes mening i praksis?

- Hvordan legitimeres praksis fagligt?
- Hvilke specifikke mål retter praksis sig mod?
- Hvad gør praksis succesfuld?
- Hvad frustrerer i praksis?

Hvad understøtter former for deltagelse?

- Hvilke handlinger finder sted?
- Hvilke professionelle deltager og med hvilket formål?
- Hvilke roller og opgaver har de professionelle og med hvilke formål?
- Hvordan bidrager praksis til at understøtte nye former for deltagelse?
- Hvordan bidrager praksis ikke til at understøtte elevernes deltagelse?

På tværs af delpraksisser i skolen:

- Hvem gør hvad og hvorfor i forbindelse med konkrete indsatser (eksempelvis intern ressourceperson, ekstern ressourceperson, leder, lærer og pædagog)?
- Hvordan bidrager det til at skabe sammenhæng mellem og forbinde de forskellige delpraksisser?
- Hvem kommer det til gavn og hvordan?

Udvikling af samarbejdet og dets organisering:

- Hvordan vil vi sikre forbindelser mellem delpraksisser ud over mødepraksis, eksempelvis i klasserumspraksis og gennem deltagelse af flere professionelle i klasserumspraksis?

- Hvilken konkret betydning vil dette få for vores samarbejde og organiseringen af samarbejdet?
- Hvordan og hvornår videndeler og evaluerer vi, om vores samarbejde skaber forandring i praksis?

3. POSITIONER I SAMARBEJDET

Formålet med dette fokus er at afdække de forskellige delpraksisser og rettetheder, som de forskellige professionelle repræsenterer, og som kommer til udtryk gennem forskellige positioner i samarbejdet. For at komme nærmere en forståelse og forandring af de professionelle samarbejde, er det vigtigt at undersøge og afdække hvilke positioner, de professionelle trækker på og handler ud fra og dermed hvilke rettetheder og forståelser, de professionelle indgår i et samarbejde med. I forhold til en undersøgelse af de professionelle forskellige positioner gøres brug af to positionskort om hhv. inklusionsforståelser (ret og pligt) og løsningsforståelser (individuelt og kontekstuelt). Denne del af undersøgelsen deles i to, hvor der startes med første positionskort, der har fokus på inklusionsforståelser.

Positionskort 1

Det første positionskort viser fire helt overordnede *forståelser af inklusion*. Således viser den horisontale akse, at arbejdet med og samarbejdet om inklusion kan ses i et spændingsfelt mellem et fokus på individet og/eller fokus på det kollektive, mens den vertikale akse synliggør, at inklusion både kan ses i et rettighedsperspektiv

og i et perspektiv med fokus på de forpligtelser, der også er, når de professionelle skal udvikle inkluderende praksis. De to akser giver fire positioner med fokus på hhv. individets ret til at deltage i de fællesskaber, som f.eks. skole og samfund er struktureret omkring (øverste venstre kvadrant), det kollektives ret til at definere grænser for de forskellige fællesskaber (øverste højre kvadrant), individets pligt til at (lære at) indgå i de forskellige fællesskaber (nederste venstre kvadrant) samt det kollektives pligt til at tilbyde og sikre individers deltagelse i fællesskaber (nederste højre kvadrant).

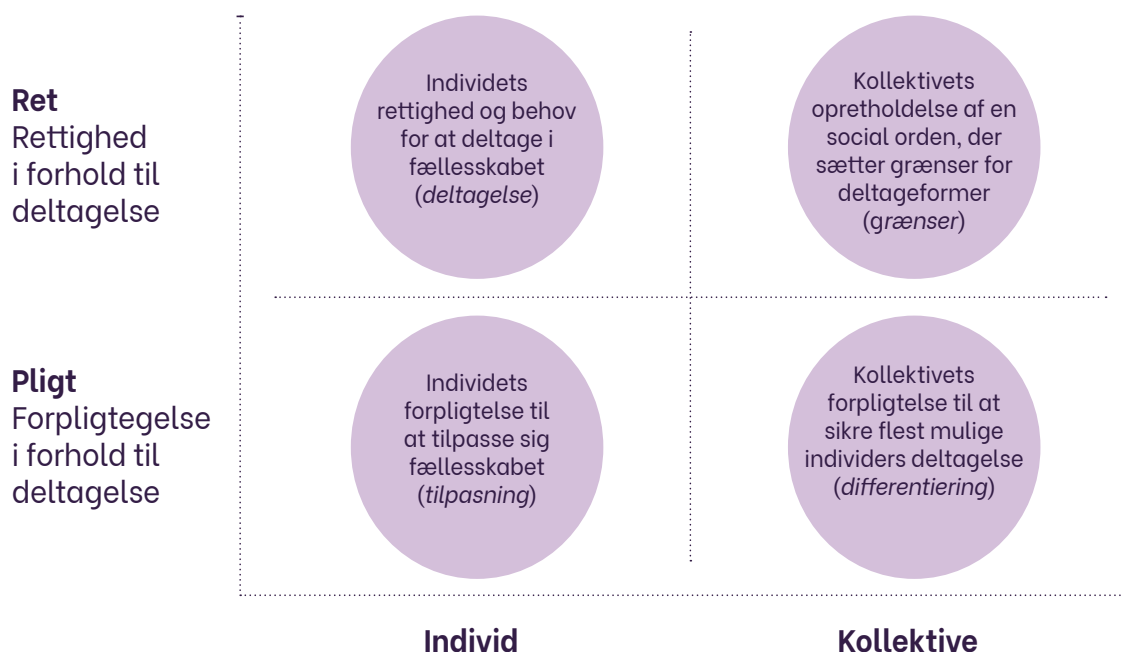
På baggrund af en afdækning af de forskellige delpraksisser, undersøges følgende forhold i relation til mulige positioner.

Hvordan lægger de forskellige delpraksisser op til et fokus på:

- Elevens forpligtelse til at indgå i fællesskabet
- Elevens ret til og behov for at deltage
- Kollektivets forpligtelse til at sikre alle elevers deltagelse
- Kollektivets ret til at opretholde den social orden og kollektivets sammenhængskraft

Formulering af mål for samarbejdet omkring inklusion:

- Hvordan kan vi (og skal vi) arbejde med de forskellige positioner i vores (del)praksis?
- Hvilke udfordringer giver det for den enkelte delpraksis?



- Hvilke normer, regler og rutiner skal vi ændre, så vi sikrer, at vi arbejder med blik for både individ og kollektiv samt rettigheder og forpligtelser til at deltage?
- Hvordan kan vi fastholde at være undersøgende på forskellige inklusionsperspektiver og deres muligheder og begrænsninger?

Positionskort 2

Det andet positionskort synliggør, hvilke *løsningsstrategier*, der er i spil i de professionelle samarbejde om inklusion. På den horisontale akse ses, at inklusion forstås som et spektrum mellem fokus på individ og kollektiv. Den vertikale akse repræsenterer to forskellige inklusionsforståelser, henholdsvis en smal forståelse og en kontekstuel. Hvis de professionelle overvejende har et individfokus i en smal forståelse, vil der være en opmærksomhed på den enkelte elevs særlige behov (nederste venstre kvadrant). Når der er fokus på individet i en mere kontekstuel optik (øverste venstre kvadrant), rettes blikket mod både den enkelte elev og fællesskabet. Med et fokus på det kollektive i en smal forståelse rettes blikket mod grupperes behov (nederste højre kvadrant) og i en kontekstuel forståelse mod fællesskabets sammenhængskraft (øverste højre kvadrant).

Ved at arbejde ud fra dette positionskort bliver det muligt at skabe en øget bevidsthed om, hvordan forskellige løsningsstrategier sættes i spil og på hvilket grundlag, samt hvordan de får betydning for de forskellige delpraksissers konkrete handlinger og forbindelser.

Hvilke(t) fokus har vi i vores løsningsstrategier i forhold til:

- Fokus på individets individuelle behov?
- Fokus på individ og kollektiv, differentierende løsninger?
- Fokus på grupperes behov, grupperinger?
- Fokus på kollektivet og den samlede gruppes sammenhængskraft?
- Hvordan kommer de til udtryk i de forskellige delpraksisser?

Hvilke konkrete indsatser kan også sættes i værk i forhold til at tilbyde eleverne nye former for deltagelse eller tilbyde andre elever deltagelse

Hvordan kan de forskellige professionelle bidrage til varierede løsningsstrategier?

Kontekstuel/ bredt perspektiv

Inklusion forstået som det at understøtte fællesskaber

Smalt/ fokuseret perspektiv

Inklusion forstået som det at identificere forskelle for at kunne imødekomme specifikke behov



Referencer

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Albæk, K. & Trillingsgaard, A. R. 2011. Det møgbeskidte ledelsesteam. In Elmholdt, C. & Tanggard, L. (eds.) *Følelser i ledelse*, 89-110. Aarhus: Klim.
- Allan, J. (2008): *Rethinking Inclusive Education*. Springer
- Andrews, M., Pritchett, L. & Woolcock, M. 2017. *Building State Capability - Evidence, Analysis, Action*. UK: Oxford University Press.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the trade, how to think about your research while you're doing it* (Chicago guides to writing, editing, and publishing). Chicago, Ill: University of Chicago Press
- Blok, A. & Jensen, T. E. (2009). *Bruno Latour – hybride tanker i en hybrid verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) (3rd ed.). *Index for inclusion*. Bristol, UK: CSIE.
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, bind 19, nr. 4, s. 36-50.
- 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. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis, grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Clarke, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.) (1998). *Theorizing Special Education*, London & New York: Routledge.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications
- Davies, B. and Harré, R. (1990): *Positioning: Diskursiv produktion af selver*. Forlaget Mindspace
- Deleuze, G. (2004) *Difference and repetition*. London: Continuum
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisning*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. (Egelund, N. and Tetler, S. (2009): The Effects of Special Education. Emdrup: DPU)
- Ejrnæs, M. (2004). Myten om faglig enighed. I *Tidsskrift for praksis, udvikling og forskning i socialt arbejde, Uden for nummer*, nr. 9, årg. 5.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making a reality for All. *School Psychology International*, nr. 25/5.
- Feldman, M.S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*. Vol 12, No.4, 727-752
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice: What, Why and How? In K. Topping & S. Maloney (Eds.). *Inclusive Education*, 13-26. London: Routledge
- FN (2006): *Handicapkonventionen*. København: Institut for Menneskerettigheder. Kan findes på: menneskeret.dk
- Friend, M. & Cook, I. (2000) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (3rd ed) White Plains, NY: Longman
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Hansen, J.H. Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M. and Schmidt, M.C. (2020): The Collaborative Practice of Inclusion and Exclusion, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 6, Issue 1 (47-57)
- Hansen, J.H., Jensen, C.R., Molbæk, M. and Schmidt, M.C. (2020): Inklusion, positioner og forståelser i skolens praksis. I: Jakobsen, B. og Bønløkke Braad, K. (red): *Undervisningskompetence. En grundbog til læreruddannelsen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (91-106)
- Hansen, J.H. (2019): *Co-teaching*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Hansen, J. H. (2016): Social Imaginaries and Inclusion, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer
- Hansen, J. H. (2012): Limits to Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, p. 89-98
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S., & Jensen, C. R. (2019). Samarbejdets missing links. *Liv i skolen*, 4, 6-15.
- Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., & Molbæk, M. og Schmidt, M. C. (2018). Approaching inclusion as social practice: Processes of inclusion and exclusion. *Journal of Educational and Social Research*. 8(2).
- Hansen, J.H. & Bjørnsrud, H. (2018). Inclusion as a right and an obligation in a neoliberal society. In Bjørn Hamre, Anne Morin and Christian Ydesen (Eds.), *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (pp. 135-151). London: Routledge
- Hansen, J.H., Andersen, B.B., Højholt, A., Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.
- 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 (Bjørn Hamre og Vibe Larsen (red): Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde. Frydenlund, s. 69-86

- Hedegaard-Soerensen, L., Riis Jensen, C. og Tofteng, D. (2018) Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 33:3, 382-395
- Højholt, C. (2011). Cooperation between Professionals in Educational Psychology: Children's specific problems are connected to general problems in relation to taking part.
- Hedegaard, M. (eds.) *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking support for Children and Schools*. London: Continuum Press.
- Iversen, L. Å. L. (2017). Uenighetsfællesskab : kan skolen være et treningsrum for offentlig uenighed? I *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, s. 101 - 116. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. Å. L. (2016). Uenighetsfællesskab – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskab. I *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, s. 22 - 35.
- Jenkins, R. (2000). Categorisation: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48, 7-25.
- Kolb, S. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS) 3* :83-86
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Laclau, E. (1996): 'Deconstruction, Pragmatism, Hegemony,' in C. Mouffe (ed): *Deconstruction and Pragmatism*, Routledge, London
- Latour, B. (2008) *En ny sociologi for et nyt samfund*. København.: Akademisk Forlag
- Latour, B. (2005): *Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press, NY
- Lave, J. (2011). Situated learning og skiftende praksis (43-59). I G. Christensen & E. Bertelsen (red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lave, J., & Wenger, Etienne. (2003). *Situeret læring, og andre tekster*. Kbh: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion, *Tidsskriftet Distinktion*, no. 4.121-139. (Luhmann, N. (2002): Inclusion and Exclusion. Copenhagen: Distinction. No. 4.121.139
- Madsen, B., Hansen, J.H., Pécseli, B. og Siersted, M. (1999): *Tæt på relationen*. København: Gyldendal
- Mathar, T. (2008): Making a Mess with Situational Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 9. No. 2. P.1-16.
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9, 3-20. doi:10.1108/QROM-02-2014-1204
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self & Society: the Definitive Edition*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Molbæk, M. (2016) Inkluderende klasse- og læringsledelse. Aarhus: Aarhus Universitet
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Schmidt, M. C. S. (2020): Samarbejde om inklusion. *Ledelse i Morgen*. 6.
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen: Når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning & Forandring*, 2, 44-63.
- Molbæk, M., Hansen, H., J., Jensen, C. R. & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i den inkluderende skole - innovation eller dekoration? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2019 nr. 5-6*, s. 84.101
- Morin, A. 2016. Et positioneret samarbejde: på tværs af skole, PPR og psykiatri. In *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde* Hamre, B. & Larsen V. (eds.) Frederiksberg, Frydenlund Academic, 107-124.
- Murawski, W., & Dicker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36, 52-58.
- Murawski, W. W. & Swanson, L.H. (2001): A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22.5
- Riis Jensen, C. (2017). Vejledning af lærere - en samskabende proces: når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer. DPU, Aarhus Universitet.
- Saunders, B., et al. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* 52, 1893-1907 (2018) doi:10.1007/s11335-017-0574-8
- Schatzki, T. 2001: "Practice Mind-ed Orders". In T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- 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. (2015), Sociofaglig inklusion og elevfællesskaber. Til didaktiseringen af kammerathjælp i matematikundervisning på folkeskolens begyndertrin. *Nordisk matematikdidaktik*. 20, 2, s. 27-52
- Schmidt, M. C. S. (2016a), Dyscalculia ≠ maths difficulties: an analysis of conflicting positions at a time that calls for inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*. 31, 3, s. 407-421 16 s.
- Schmidt, M. C. S. (2016b), Mathematics difficulties & classroom leadership: a case study of teaching strategies and student participation in Inclusive classrooms. *Cursiv*. 18, s. 81-105
- Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2018). Skal eleven forpligte sig på fællesskabet eller fællesskabet forpligte sig på eleven? *Unge Pædagoger*, 4, 38-52.
- Thornberg, R. 2009. *Ett resursteams samverkan med skola, elever och föräldrar - förtjänster, hinder och utmaningar*. Lindköpings universitet, Insitutionen för beteendevetenskap och lärande, PiUS – Pedagogik i utbildning och skola.
- Undervisningsministeriet (2012): *Inklusionsloven*. Kan findes på: ft.dk/samling/2011/lovforslag/L103/som_vedtaget.htm#dok
- UNESCO (1994): *Salamanca-erklæringen*. København: Undervisningsministeriet. Kan findes på: static.uvm.dk/Publikationer/1997/Salamanca.pdf
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Westwood, P. (2005). Adapting Curriculum and Instruction, In K. Topping & S. Maloney (Eds.): *Inclusive Education*, London, Routledge

