

Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur

Authors: ¹Mette Molbæk, ²Janne Hedegaard Hansen, ³Charlotte Riis Jensen & ⁴Maria Christina Secher Schmidt

Affiliation: ¹VIA University College; ²Nationalt Forskningscenter for Udsatte børn og unge (NUBU); ³Professionshøjskolen Absalon; ⁴Københavns Professionshøjskole

Contact corresponding author: Janne Hedegaard Hansen: jhha@kp.dk

Resumé

Med inklusionsloven fra 2012 og skolereformen fra 2014 er der politisk kommet øget fokus på, at skolen skal udvikle sin praksis til at være mere inkluderende, hvilket forudsætter nytænkning og udvikling af hele skolens praksis. Kommuner og skoleledere har ansvaret for at rammesætte dette forandringsarbejde. Tendensen har været, at man har opbygget omfangsrige støttesystemer omkring lærernes praksis i klasserummet, som eksempelvis uddannelse og ansættelse af AKT-vejledere, inklusionsvejledere, læsevejledere m.fl. En praksis, der forudsætter, at lærere og de interne og eksterne ressourcepersoner samarbejder om at udvikle en mere inkluderende skole.

Med udgangspunkt i analyser og resultater fra grundforskningsprojektet ”Approaching Inclusion” vil vi i denne artikel sætte fokus på, hvordan de professionelle i skolen samarbejder, og hvad der karakteriserer dette samarbejde, samt hvordan studiet af samarbejdet kan bidrage til en dybere forståelse af samarbejdets betydning for udvikling af en mere inkluderende skole.

I artiklen argumenterer vi for, at en dominerende konsensuskultur kan bidrage til at neutralisere forskelle og i sig selv udgøre en modstand mod det mål om forandring, som er sat for samarbejdet. Én blandt flere konsekvenser er, at når forskelle i samarbejdet neutraliseres,

©2019 Mette Molbæk, Janne Hedegaard Hansen, Charlotte Riis Jensen & Maria Christina Secher Schmidt. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Molbæk M., Hansen J. H., Jensen C. R. & Schmidt M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning og Forandring*, 2(2), 44-63. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1503>

blokerer det for udvikling og forandring af hele skolens praksis, hvilket betyder, at de professionelle eksisterende delpraksisser opretholdes.

Nøgleord

Inkluderende skoler, samarbejde, skolepraksis, modstand, forandring, konsensuskultur

Abstract

Collaboration in schools – when change is neutralised in a culture of consensus

The Danish 'Law of Inclusion' of 2012 and the Danish school reform of 2014 have entailed increased focus on the obligation of state schools to develop a more inclusive practice that requires new ways of envisioning and developing schools. Municipalities and school leaders are responsible for framing these changes. The tendency has been to set up extensive support systems around the teachers' practice in the classroom, such as training and employing special needs consultants, inclusion counsellors, reading specialists, etc. This capacity-building requires that teachers and other educational resource persons collaborate in order to develop a more inclusive school.

Based on analyses and results from the research project, 'Approaching Inclusion', this article focuses on collaboration between educational professionals in schools and on how understanding collaboration and collaborative processes contributes to a deeper understanding of change and resistance in school practice.

We argue that a dominant culture of consensus contributes to a neutralisation of professional differences and constitutes in itself a resistance against goals for collaboration. One of several consequences is that neutralisation of differences in collaboration prevents the development of a more inclusive school practice.

Keywords

Inclusive schools, cooperation, school practice, resistance, change, culture of consensus

Introduktion

Baseret på analyser og resultater fra forskningsprojektet "Approaching Inclusion" fokuserer vi i denne artikel på læreres og ressourcepersoners samarbejde, og på hvordan viden om samarbejde og samarbejdsprocesser bidrager til en dybere forståelse af fænomenerne forandringer og modstand i en skolepraksis. Vi argumenterer således for, at en dominerende konsensuskultur i samarbejdet bidrager til en neutralisering af faglige forskelle i samarbejdet og i sig selv udgør en modstand mod de inkluderende mål, der er sat for samarbejdet. En af flere konsekvenser er, at en neutralisering af faglige forskelle i samarbejdet er en barriere for udvikling af en mere inkluderende skolepraksis.

Igennem de sidste 10-15 år er kapacitetsopbygningen i skoler sket ved, at der aktivt er arbejdet med læreres kompetenceudvikling og professionelle kapital (Burner, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley, 2008). Således er der uddannet og ansat en række specialister til at understøtte lærernes arbejde med at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Imidlertid er arbejdet med at sikre både elever og lærere bedre betingelser for læring og udvikling stadig en stor udfordring (KL, 2018; UVM, 2016). Dette

kalder på en dybere indsigt i det samarbejde og de samarbejdsprocesser, der er om udvikling af skolen. I den forbindelse bør det blandt andet undersøges, hvordan det bliver muligt, at disse processer ikke bidrager til, at praksis ændrer og udvikler sig i tilstrækkelig grad trods et stort fokus på udvikling.

I forskningsprojektet "Approaching Inclusion" tager vi i vores udforskning af samarbejde mellem de professionelle i skolen afsæt i det politiske mål om udvikling af en mere inkluderende skole. I arbejdet med at imødekomme dette mål har der været et omfattende fokus på at forske i og udvikle inkluderende undervisningspraksisser med udgangspunkt i nye didaktiske organiseringer og pædagogiske tiltag, mens selve samarbejdet og de samarbejdsprocesser, der er forbundet hermed, er forskningsmæssigt underbelyst.

Vi har på den baggrund været optaget af, hvorvidt og hvordan samarbejdet bidrager til at forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion, fordi det i særlig grad har været samarbejde mellem forskellige fagligheder, vidensformer og kompetencer, som har været svaret på at realisere en mere inkluderende skole (EVA, 2013; Hansen et al., 2014).

Vi tager udgangspunkt i en forståelse af skolen som en social praksis, der består af forskellige delpraksisser, som er forbundne og gensidigt afhængige af hinanden. Det betyder blandt andet, at hvis læreres undervisningspraksis skal udvikles med henblik på at bidrage til at realisere målet om at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer, er det nødvendigt, at hele skolens praksis, herunder også de forskellige delpraksisser (eksempelvis mødepraksis, ledelsespraksis, undervisningspraksis, frikvarterspraksis, PPR-praksis mv.), sættes i bevægelse og forandres gennem de professionelle samarbejde.

Udviklingen og forandringen i skolen kompliceres imidlertid af, at aktørerne inden for de forskellige og forbundne delpraksisser alle hver især og sammen må skabe mening i at forandre den eller de praksisser, som de selv er med til at producere og reproducere. Dette er en udfordring, fordi det netop er meningsfuldt at opretholde eksisterende (del)praksisser (Feldman, 2003; Schmidt et al., 2018).

I forskningsprojektet har vi blandt andet analyseret den del af samarbejdet mellem de professionelle i skolen, hvor der på møder forhandles om problemforståelser og løsningsstrategier for de elever, der er en bekymring for. Forhandlinger, der også har betydning for de professionelle egen praksis og mulige forandringer heraf, i og med at disse forhandlinger afspejler en legitim interesse i at beskytte og opretholde de forskellige delpraksisser og dermed de roller og funktioner, de professionelle hver især repræsenterer.

Empiri og metode

Projektets empiriske grundlag stammer fra feltarbejde på seks skoler i fire kommuner i efteråret og vinteren 2016. På hver af de seks skoler fulgte vi to klasser i henholdsvis indskolingen og udskolingen med primært fokus på lærernes og de interne og eksterne ressourcepersoners arbejde og samarbejde i og omkring klassen. Datagenereringen foregik via videooptagelser og feltnoter fra klasserummet samt lydoptagelser

og feltnoter fra 72 forskellige typer af møder mellem lærere, interne og eksterne resourcepersoner samt ledelse. Endvidere har vi foretaget 27 fokusgruppeinterviews med udvalgte elever, lærere og interne og eksterne resourcepersoner. I denne artikel bliver der særligt trukket på data fra de møder, hvor det tydeligst fremgår, hvordan de professionelle forhandler om problemforståelser og løsningsstrategier.

I projektet har vi arbejdet induktivt, og målet har været at indfange samarbejdet som fænomen og bidrage til en dybere forståelse af, hvad samarbejde er, og hvordan det bidrager til inklusions- og eksklusionsprocesser. Vores analyseproces har været inspireret af Clarkes metode Situational Analysis (Clarke, 2018), der gennem induktiv kodning og arbejdet med *mappings* er en videreudvikling af Grounded Theory med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang til videnskabelig produktion af viden. 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 arbejder og samarbejder, ligesom vores *mappings* har hjulpet os til at se, hvad der i de professionelle samarbejder ofte ikke er i fokus og/eller ej italesættes i forhold til problemforståelser og løsningsstrategier.

Teoretiske inspirationer

I vores udforskning af, hvad samarbejde er, og hvordan professionelle samarbejder har betydning for udvikling af en mere inkluderende skole, har vi i vores analyser ladet os inspirere af forskellige teoretiske forståelser, som vi har brugt til at få greb om de tendenser, som analyserne har vist.

Vores udgangspunkt har været at iagttage skolen som en praksis, der består af forskellige delpraksisser. Vi arbejder med praksisbegrebet som en beskrivelse af både regularitet og forandring og med et særligt fokus på handlinger og forhandlinger og betydningen heraf for konstruktioner af normer, regler, rutiner og mening (Bourdieu & Wacquant, 1996; Bruner, 1999; Schatzki, 2001; Latour, 2008). Vi arbejder således ud fra en forståelse af, at praksis er rutinerede aktiviteter, som organiseres gennem forskellige former for rettigheder i handlinger, forhandlinger og artefakter. En del af praksis er derfor den materialisering, som en meningsforhandling organiseres omkring. Det vil sige, at praksis skaber mening, specifikke forståelser, symboler, artefakter, fortællinger samt bestemte udtryksformer og begreber, der konstituerer og stabiliserer praksis (Wenger, 1998; Schatzki, 2001). Gennem sociale processer, forhandlinger og handlinger fortættes og stabiliseres praksis, og der konstrueres en given social orden. Når vi forfølger, hvordan praksis skaber og omdanner en social orden, så er det for at forstå, hvordan sociale mønstre stabiliseres, transformeres eller opløses (Buch, 2017). Gennem denne forståelse af praksis bliver det muligt at identificere de mønstre, der udelukker de forskelle, som kunne føre til en mere inkluderende praksis i skolen. Med andre ord bliver det muligt at analysere, hvor grænsen mellem inklusion og eksklusion sættes i en given praksis, på et bestemt tidspunkt og i specifikke situationer.

Inspireret af Feldmans (2003) begreb om *subroutines* forstår vi som nævnt skolen som en praksis, der består af mange delpraksisser, som i vores analyser fx er undervisningspraksis og mødepraksis. Disse delpraksisser griber ind i hinanden og er gensidigt afhængige, hvilket betyder, at hvis der skal skabes forandring, er det nødvendigt, at alle delpraksisser forandres. Med andre ord er vores antagelse, at udvikling af den inkluderende skole ikke sker, hvis der kun fokuseres på forandring af klasserumspraksis. Alle skolens delpraksisser må sættes i bevægelse. Vores analyser viser imidlertid, at de forskellige delpraksisser ofte håndteres som adskilte og uafhængige af hinanden, hvormed det bliver muligt, at de opretholdes og vedligeholder hver deres praksislogik.

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.

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

Hvis vi zoomer ind på samarbejdet om en elev, man 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 forskellige forståelser af en given opgave, et specifikt mål, eller hvad de finder passende 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 delpraksisser, 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 og delpraksisser 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 professionelles rettetheder i problemforståelser og løsningsstrategier og dermed i samarbejdet.

Forhandlinger i mødepraksis

I det følgende vil vi give eksempler på, hvordan samarbejdet på møder kan iagttages og begribes som forhandlinger om opretholdelse af eksisterende logikker og praksisser. Når disse forhandlinger finder sted i en konsensuskultur, hvor forskelle neutraliseres og/eller ikke aktivt inddrages, kan en sådan samarbejdskultur i sig selv udgøre en modstand mod forandring.

De to cases stammer fra møder, hvor de professionelle forhandler om en specifik problematik, og kan være med til at afspejle forhandlinger i en konsensuskultur. Vi har valgt at trække disse to eksempler frem, da de underbygger og synliggør vores pointe om, at selv, hvor der i et samarbejde ekspliciteres og forhandles om faglige forskelle og rettetheder, bliver modstanden og den potentielle forandring, denne modstand kunne skabe, alligevel neutraliseret. Vores pointe er, at på trods af faglige forskelle og intentioner om ligeværdige forhandlinger mellem de samarbejdende parter foregår forhandlingerne i en konsensuskultur, som søger at sikre opretholdelsen af den eksisterende praksis, hvorved modstanden udgrænses, og forandringer af en inkluderende skolepraksis udebliver.

Case: Hvid mands ghetto

I et 8. årgangsteam på en stor byskole er en del af samarbejdet om 8. klasserne organiseret som Professionelle Læringsfællesskaber, hvor teamet i fællesskab formulerer en problemstilling, indsamler data og analyserer med det formål i fællesskab at aftale, hvilke indsatser der bedst understøtter arbejdet med at sikre alle elever de bedste mulige betingelser for at lære af og deltage i undervisningen.

I teamets arbejde med at forstå problemstillingen i forhold til en gruppe drenge med anden etnisk baggrund end dansk, der ifølge lærerne isolerer sig på biblioteket i frikvarteret, opstår en forhandling og uenighed i teamet om, hvordan de skal forstå den udfordring, som de mener, de står overfor. Afstedkommet af lærernes opmærksomhed på og diskussion af drengenes adfærd i frikvartererne bliver det også tydeligt, at lærerne i teamet ikke ser ens på, om drengenes adfærd er bekymrende. Specielt én af lærerne oplever ikke drengenes adfærd som et problem og kan ikke forstå, at der skal sættes indsatser i gang, hvilket danner grundlag for følgende diskussion i teamet om, hvad de skal og bør gøre – og ikke mindst for hvis skyld og med hvilket formål.

Niels: *Men jeg bliver altså også nødt til at være lidt kritisk, fordi jeg tænker, er der egentlig overhovedet nogen grund til at sætte nogle prøvehandlinger i gang? Hvis vi kigger på det her, så ja, så har vi en gruppe af fire drenge med anden etnisk baggrund end dansk, som sidder og hygger sig på et bibliotek, er det et problem?*

- Katrine: *Men ... prøvehandling kan jo være mange ting, tænker jeg.*
- Niels: *Jo jo, men prøvehandling bliver vel i højeste grad sat i gang for [om] ikke at løse problemet, men [så] for at gøre noget bedre i hvert fald. Og så er jeg egentlig bare sådan, altså, er der egentlig et problem? Er der nogen grund til at sætte noget i værk? Og det er egentlig mest det ... jeg synes, inden vi sætter noget som helst i værk, så bliver ... jeg synes, vi bliver nødt til at snakke med de her drenge. Ser de selv det som et problem? Er det noget, de ønsker ...*
- Katrine: *Mm, men kunne det ikke være prøvehandlingen?*
- Niels: *Det kunne også være prøvehandlingen. Eller det ved jeg ikke, det er vel ikke en prøvehandling. Det er vel en dataindsamling.*
- Katrine: *Jo jo.*
- Niels: *At snakke med dem om det. Men hvis de et eller andet sted har det rigtig fint med det, jamen, så er det vel, hvis man skal være lidt grov, så er det vel den hvide mand, der vil tage og inkludere nogen, som ikke har lyst til det. Altså, hvorfor ... altså, hvad er formålet så, ud over sådan noget tvangsinklusion?*
- Bodil: *... det er netop derfor ... Det er fordi, at det har et højere sigte, fordi at de netop er tosprogede, og fordi at de gerne skulle prøve at integrere sig, socialisere sig, få noget ud af sproget af at komme her på skolen. Er det forkert at sige det? Fordi det er jo derfor, at vi ser dem som en lidt mere særlig gruppe.*
- Niels: *Jeg synes bare, at det er enormt vigtigt, at vi netop har fokus på, hvad er årsagen og hvorfor? Hvorfor gør vi det her? ... Altså, så det ikke bare bliver noget, fordi vi tror og synes, at det her er det rigtige. Jeg synes bare, at det er vigtigt, at vi tager stilling til, hvorfor er det, at vi gør det her. For hvis det er for, altså, at tvangsinkludere dem.*
- Bodil: *Jamen, så må vi gå tilbage i papirerne et eller andet sted.*
- Niels: *Ja ja, men det er bare, hvis det nu havde været etnisk danske drenge, så havde vi ikke set det som noget problem overhovedet, så hvorfor er det et problem nu?*
- Bodil: *Nej, men jeg tænker, at det er netop derfor. Netop derfor.*
- Mikkel
(pædagogisk leder): *Jeg tænker to ting. Jeg tænker, jeg er enig med dig i, at det her kalder på et tydeligt formål. Det kalder på en tydelig afklaring af, hvad vil vi med det her. Og så to; vi skal skelne mellem prøvehandling og dataindsamlinger.*

I den videre samtale bliver teamet enige om, at de er usikre på, hvad den grundlæggende idé er med, at denne drengegruppe køres fra deres boligområde og hen til deres

skole hver dag, og hvad de konkrete forventninger til deres arbejde med denne elevgruppe i det hele taget er. De problematiserer præmissen om, at man kan inkludere elever fra én meget anderledes kontekst til en anden, og de er endvidere usikre på, om kommunens indsats er blevet evalueret, og oplever ikke setuppet som særligt befordrende for integration og inklusion.

- John:* [...] vi må erkende, at vi har fået de svageste fra den ene ghetto ud til en, hvad skal man sige, en på mange måder velfungerende ghetto herude. Det er de svageste, vi har fået derude fra, og så kan man sige, kan vi magte den opgave at integrere dem herude? Det er måske det, som man kunne diskutere, synes jeg.
- John:* Det er i hvert fald det, som jeg altid har problematiseret, når jeg har talt med andre sådan udenforstående, at vi får de svageste derude fra, og kan vi rent faktisk magte det?
- Mikkel (pædagogisk leder):* Det er en vigtig pointe, er det et ideal det her, som er utopisk, eller kan vi kun stræbe efter det?
- John:* Hvis det var mig, der havde et barn derude fra, så ville jeg faktisk ønske, det kom til en anden skole, der var lidt mere inkluderende, end vores er her. Det er en af de sværeste skoler, tror jeg, at integrere dem på. Det vil være nemmere oppe i [navnet på en anden del af byen], eller et andet sted.
- Niels:* Det tror jeg også. Fordi det er hvid mands ghetto heroppe.

Teamet diskuterer, hvad formålet er, og til sidst bliver de enige om, at de gerne vil indsamle mere data i form af interviews med drengene, og aftaler, hvem der skal lave et udkast til en interviewguide.

Gennem beslutningen om at indsamle mere data via interviews med drengene bliver det her muligt at undgå videre diskussioner af forskellige problemforståelser og i højere grad søge konsensus ved at søge mere viden. Forsøget på at sætte spørgsmåltegn ved hele organiseringen og dermed de forskellige delpraksissers rutiner og normer følges ikke, og dermed opretholdes de problemforståelser, der bidrager til at opretholde de eksisterende delpraksisser, rutiner og normer. Skolens delpraksisser bliver derfor ikke sat i bevægelse i en gensidig afhængighed, hvorfor de faglige forskelle ikke kommer i spil, og dermed bliver det ikke muligt at forandre praksis.

Case: For mange kokke

På en anden skole i vores projekt er ledelsen meget aktiv i forhold til at rammesætte og lede møder, der skal støtte de professionelle i at udvikle inkluderende læringsmiljøer.

De ansatte på skolen arbejder ligeledes kontinuerligt med at udvikle praksis gennem blandt andet LP-møder og fælles planlægningsmøder. Når en indsats i en klasse er iværksat, er der derfor opfølgingsmøder, hvor ledelsen spørger ind til indsatsens betydning og behov for nye indsatser og/eller justeringer af ressourcer.

For at understøtte arbejdet med inklusion og både klassens og enkelte elevers trivsel er der i en 2. klasse sat mange forskellige indsatser i gang, både i forhold til enkelte elever og grupper af elever. Teamet og en af skolens AKT-lærere er indkaldt til et statusmøde på den pædagogiske leders kontor sammen med skolelederen, og den pædagogiske leder indleder:

Jeg har bare sådan skrevet ud forslag til, hvad vi lige skal omkring. Hvordan oplever I indsatsen i klassen? Det lille hold lige nu. Kommunikation til forældregruppen, hvordan er status? Og samarbejde med forældre og enkelte elever og hvad er vores efterfølgende møderække og dato på forældremøde, skal vi også have på plads i dag.

Mens klassens pædagog, den tilknyttede AKT-lærer og den ene faglærer indleder med en overvejende positiv tilbagemelding på de forskellige indsatser, stiller en anden af klassens lærere, Kurt, sig kritisk og oplever ikke, at indsatserne har haft den ønskede effekt. Han fortæller, at: "... den ønskede overførbarhed har ikke skinnet igennem endnu. Det kan også være naivt at tro, at det kan komme så hurtigt, men det har ikke smittet nok af."

Teamet, ledelsen og AKT-læreren taler videre om, hvordan de kan lave alternative organiseringer, der kan skabe rum til alle børn. Kurt siger i den samtale:

Jeg må være lidt grov og sige, at lige nu har vi to børn, vi faktisk ikke kan rumme. Vi kan ikke rumme Amalie og Lars Emil ... Vi kan ikke finde nogen form, hvor vi kan få dem til ... Det er fint, at de er på vej på diverse udredningsting og sager, men som det er lige nu ... De kan jo ikke engang rumme sig selv. Det er fløjtende svært at se, at man kan sætte nok så mange ... Amalie kan starte en krig med sig selv. Hun har så meget indbygget, så det kan hun sagtens. Lige nu er det kun gået den forkerte vej.

Efter at have talt om mulige måder at organisere undervisningen på bliver teamet, AKT-læreren og ledelsen enige om en struktur, som skal afprøves. Efterfølgende vender den pædagogiske leder og skolelederen fokus mod information til og involvering af forældrene:

Susanne
(skoleleder): *Ved at vi lukker dem ind i vores arbejdsproces, så skal vi jo heller ikke først fortælle dem, så nu er det overstået, og tingene har lagt sig. Så skal vi faktisk lukke dem ind i det. De vil rigtig gerne lukkes ind i ... De vil også bakke om det jo. Det er deres egne børn.*

Teamet og ledelsen taler om datoer til forældremødet, og skolelederen konkluderer, at de mødes med forældrene en bestemt dag og på et bestemt tidspunkt. Umiddelbart efter ændrer samtalen fokus:

Kurt: Jeg har satmehylende svært ved det her. For jeg har ikke styringen på det her. Vi er for mange, der vil have styring på det her. Og jeg kan ikke være i det. Jeg synes, det er for svært, at Susanne [skoleleder] vil gerne tage styringen på det, du Pia [pædagogisk leder] vil gerne tage styringen på det, jeg synes, vi prøver. Der er for mange kokke og for få gryder. Jeg synes, det er svært. Jeg har sagt det før. Vi er for mange mennesker om det her. Og jeg synes grundlæggende, at der bør være tre primære ledere på det her – Daniel [lærer], Gro [pædagog] og jeg. Og jeg synes, at det er for svært det andet. Jeg sejler rundt imellem, at der nu er aftaler om at mødes med forældrerådet og forældreråd-erne, og hvad vil vi i grunden med det? Vi har ikke sat [os] sammen ... Ting opstår, og jeg mangler ejerskab og styring på det her.

Susanne: På det dialogmøde med klasserådet ...

Kurt: Som jeg ikke var med til.

Susanne: Der blev der udtrykt et ønske om, hvordan kan vi som forældre bakke om det her [...]. Det var der stærkt ønske om. At der blev lavet et forældremøde, når indsatsen havde været i gang i noget tid. Så har vi brugt det her forældreråd til at have dem rigtig tæt på. Og de har taget ansvar i helheden og fortalt gode historier ift. ... Der bliver arbejdet. De voksne omkring den her klasse. Så det er egentlig nogle aftaler på det dialogmøde, hvor du skal med fremadrettet for at være i dialog med forældrene og os. Når Karen [pædagogisk leder] og jeg sidder her, er det simpelthen alene for at støtte jer i jeres arbejde.

Kurt: Men det er ikke sådan, det fungerer i praksis. Det er det ikke. Du ... Du har meget svært ved at lægge det der lederskab.

Susanne: Det er også min opgave.

Kurt: Det kan man så sige.

Susanne: Når jeg stiller nogle refleksionsspørgsmål herind, så er det ift. at sige, hvordan kommer vi videre? Det er en ledelsesopgave. Men det er den rolle, jeg har her. I har nogle børn ...

Da mødet er gået over tid, og alle skal tilbage til andre arbejdsopgaver, afsluttes mødet med, at lederen sammen med teamet finder mulige datoer til et møde med forældrene.

Trods Kurts åbenlyse modstand og kritik af, hvordan skolens delpraksisser (ikke) spiller sammen, opretholdes praksis, og de mere grundlæggende diskussioner om indsatsernes retning og de professionelles forskellige positioner og dermed problem- og løsningsforståelser udebliver.

I begge vores eksempler kommer forhandlingerne om opretholdelse eller forandring af de forskellige delpraksisser og dermed en eksisterende social orden til udtryk gennem en oplevelse af tab af mening, uklarhed om fælles retning og til tider en etablering af individuelle mål og rettetheder.

I det første eksempel er der uenighed om, hvordan en situation skal begribes, og hvorvidt og hvordan der skal handles. Selvom denne uenighed kunne føre til ny læring og nye indsigter, neutraliseres den, i og med at det aftales, at der skal samles mere data ind. I det andet eksempel er en lærer usikker på effekten af indsatsen i forhold til nogle elever og uenig i den måde, ledelsen håndterer sagen på, uden at dette får nogen betydning for, hvad der aftales på mødet af fremadrettede tiltag.

Pointen med vores eksempler er ikke at vurdere, hvem der har ret eller har den rigtige problem- og løsningsforståelse, men at forstå de professionelles samarbejde som udtryk for kontinuerlige forhandlinger, som blandt andet drejer sig om at opretholde egen delpraksis. De professionelles samarbejdspraksis kan således ses som processer, hvor de søger og skaber mening gennem (for)handlinger.

I de to cases bliver disse forhandlinger og de rammer, som forhandlingerne indgår i, tydelige. Mens de fleste møder i vores datamateriale er præget af konsensus, hvilket betyder, at de faglige forskelle i forhandlingerne ikke ekspliciteres eller træder frem på en måde, som er legitim inden for rammerne af en konsensuskultur, viser de to præsenterede cases mere direkte og tydeligt, hvordan forhandlingerne om mening og rettethed kan forløbe. I ovenstående to cases ses det, hvordan forskellige positioner og dermed rettetheder på den ene side er til stede og kommer til udtryk, men på den anden side neutraliseres under forhandlingerne med risiko for, at der efterfølgende ikke sker forandringer i de delpraksisser, der er i og omkring skolen. I det første eksempel forbliver lærerne fokuserede på egen delpraksis, selvom de på mødet også diskuterer nødvendigheden af at inddrage et større perspektiv på deres udfordringer, mens det i det andet eksempel er lederens delpraksis, der bliver styrende for, hvad der besluttes. I begge cases udfordres praksisforandringerne mod et inkluderende mål af, at de professionelles forskellige rettetheder og forhandlingerne herom ikke forfølges. Snarere kommer de ekspliciterede forskelle til at fremstå som modstand mod forandring mere end som et ønske om at gå andre veje i arbejdet med at udvikle skolen.

Begrundelser og dagsordner, der trumfer

Generelt kan vi konstatere, at de professionelles samarbejde foregår som forhandlinger i en kontinuerlig udveksling af interesser i at opretholde de forskellige delpraksisser. Med inspiration fra Latours begrebsunivers (Blok & Jensen, 2009;

Latour, 2005; 2008) ser vi, at de professionelle producerer fakta, som kan stå mere eller mindre uimodsagte, indtil en eller flere (som Kurt og Niels i vores cases) stiller spørgsmål ved selve grundlaget for den måde, viden produceres og beslutninger træffes på.

Vi kan på baggrund af vores analyser endvidere konstatere, at nogle dagsordener dominerer mere end andre, hvorfor de har en høj grad af legitimitet som begrundelser i en diskussion om en given indsats. I skolen dominerer læringsdagsordenen, og det er magtfuldt og legitimt at være bekymret for det faglige samt det personlige og sociale i relation til læring.

Således har nogle udsagn mere legitimitet end andre, og der trækkes trumfkort med argumenter såsom ”det [sociale] initiativ kan vi ikke sælge til forældrene”, ”han skal ikke længere trækkes ud af klassen til social træning, da han kommer bagud fagligt”, eller ”jeg kan ikke længere tage ansvar for hans læring”. Modsat har argumenter som ”vi skal inkludere, fordi det har vi lært på kurset”, eller ”jeg er optaget af, hvordan I er kommet dertil, hvor I mener, at der er behov for at teste ham” ikke samme gennemslagskraft i forhandlingerne.

Vi har i vores videre analyser undersøgt, hvilke forståelser og betydninger af inklusion, som kommer til udtryk i de professionelles handlinger og forhandlinger. I skolernes praksis og delpraksisser kan identificeres en forståelse af inklusion som elevens ret til deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber. Der er her fokus på fællesskabets ansvar over for den enkelte elev. Vi finder samtidig et stærkt fokus på at sikre, at alle elever bliver så dygtige som muligt, hvilket forudsætter elevernes aktive deltagelse i de aktiviteter, der foregår, samt at eleverne udviser motivation for læring. Endelig kan vi i vores materiale identificere en forståelse af specialpædagogik som kompensatorisk og et fokus på, at de identificerede udfordringer er iboende den enkelte elev.

Disse forskellige meningskonstruktioner kan gå på tværs af de forskellige delpraksisser eller være dominerende i specifikke delpraksisser, og de tilbyder forskellige positioner, som de professionelle kan indtage. Der er således forskel på, hvordan opgaven med at udvikle en mere inkluderende skole tillægges mening inden for den samme skolekontekst. Det er forskelle, som forhandles i samarbejdet, men som ikke bruges produktivt i udviklingen af en mere inkluderende skole. Med andre ord understøtter en dominerende konsensuskultur tendensen til, at de forskellige funktioner, praksislogikker og positioner – som samarbejdet bidrager til at producere og reproducere – kommer til udtryk som forskelle, der i divergerende grad rummes, uden at det kommer til konflikt, og forhandlingerne foregår med fokus på at opnå konsensus.

Hvis en lærer eksempelvis har en rettedhed mod, at en elev skal ekskluderes fra en klasse, og dermed ikke understøtter det overordnede mål om at udvikle en mere inkluderende skole, er det illegitimt at artikulere denne modstand direkte. I stedet kan læreren trække på argumenter om, at hun ikke kan tage ansvar for elevens læring på

grund af for stort fravær, eller at eleven ikke udviser motivation for læring og deltagelse i de læringsaktiviteter, der foregår. En tendens, som afspejler en konsensuskultur samt de dominerende meningskonstruktioner og positioner, som det er muligt at indtage i skolens praksis.

Positioner i forhandlingerne om opgaveforståelse og løsninger

Selvom analyser af data viser en dominerende konsensuskultur i de professionelle samarbejdspraksis, er det 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 dagsordener, 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.

Med inspiration fra Clarke (2018) er nedenstående to positionskort udarbejdet med det formål at synliggøre, hvordan de professionelle i skolens praksis kan (sam) arbejde om at imødegå konsensuskulturen ved aktivt at diskutere forskellige mulige problemforståelser og handlemuligheder. Vores analyseramme indfanger ikke alle de mulige positioner, men kan være med til at skærpe blikket på nogle af de forskellige og samtidige positioner, vi ser i vores datamateriale, når professionelle samarbejder.

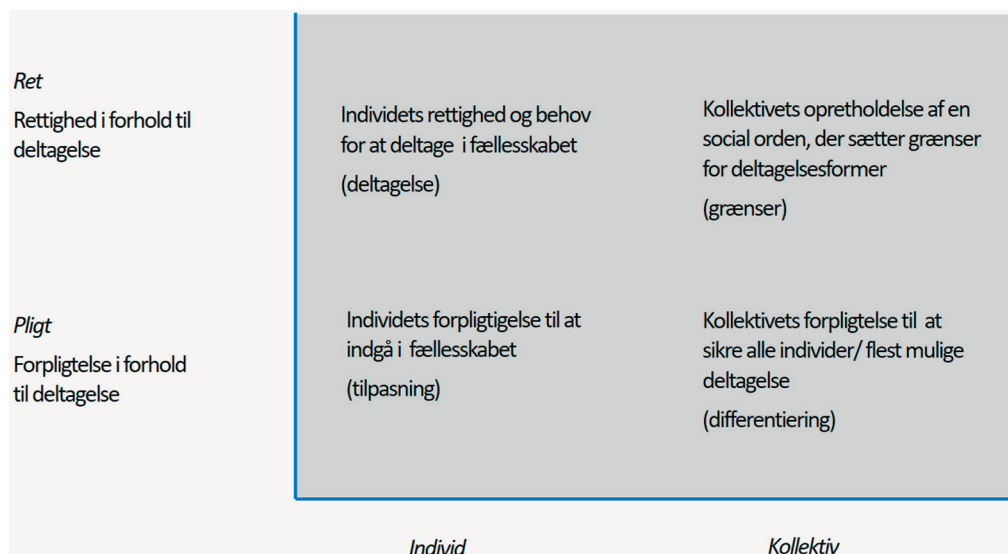
Positioner i forståelser af inklusion som ret eller pligt

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 vi 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).

I casen 'Hvid mands ghetto' stiller Niels netop spørgsmål ved, om der skal være fokus på individet eller kollektivets ret og pligt i forhold til at sikre drengene en god skolegang. Når formålet med drengenes tilstedeværelse på skolen er uklart for alle, bliver det vanskeligt at agere i forhold til både de professionelle (og kollektivets) og

drengegruppens (og individets) rettigheder og forpligtelser. Dette kalder for ham at se på en afklaring af, hvilke fælles mål de som professionelle skal agere efter for at lave indsatser, der ikke bare foregår i blinde.



Figur 1: Forståelser af inklusion med fokus på henholdsvis ret og pligt.

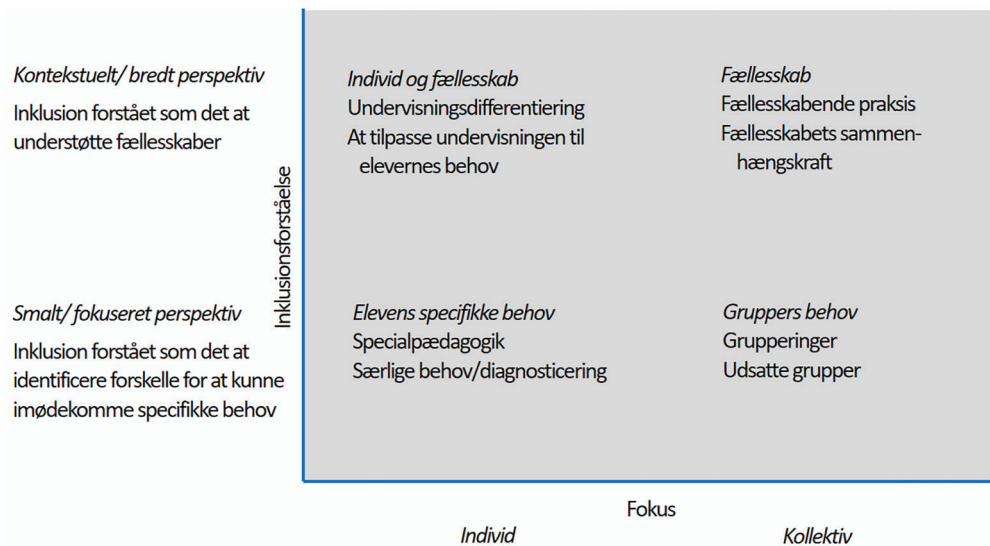
I casen 'For mange kokke' diskuterer de professionelle, hvordan de kan lave alternative organiseringer, der kan skabe rum til alle børn. Implicit taler de om, hvorvidt eleverne Amalie og Lars Emil har ret til at deltage i fællesskabet (øverste venstre kvadrant), og i hvilket omfang klassen har pligt til at sikre dem deltagelse ved at ændre læringsrummet (nederste højre kvadrant). Hvor lærer Kurt primært fokuserer på elevernes manglende evne til at indgå i fællesskabet (nederste venstre kvadrant), er lederen optaget af kollektivets pligt til at skabe inkluderende fællesskaber (nederst højre kvadrant) ved primært at inddrage forældrene i samarbejdet. Rettighed og pligt bliver dog aldrig eksplicit genstand for diskussion – det gør i stedet ledelsens måde at lede på.

I forlængelse af de to cases er vores generelle fund i analyserne af møderne mellem de professionelle, at de professionelle og deres samarbejde ofte bidrager til at opretholde den eksisterende sociale orden, som i vores forskning om inklusion kommer til udtryk ved et fokus på elevens pligt til at kunne og ville deltage i skolens praksis (nederste venstre kvadrant) mere end et fokus på kollektivets pligt til at ændre praksis (nederste højre kvadrant) (Hansen & Bjørnsrud, 2018; Hansen et al., 2018; Schmidt et al., 2018).

Positioner i løsningsforståelser

Nedenstående 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 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).



Figur 2: Forståelser af inklusion i henholdsvis et smalt og et kontekstuel perspektiv.

I casen 'Hvid mands ghetto' diskuterer teamet, om problemet er skolen som fællesskab og den manglende sammenhængskraft (øverste højre kvadrant) og deres mulighed for at sikre en positiv udvikling for både individ og fællesskab (øverste venstre kvadrant), eller om det er gruppen af drenge med anden etnisk baggrund, som skal i fokus og dermed støttes til at udvikle sig (nederste højre kvadrant).

I casen 'For mange kokke' bliver det tydeligt, at de forskellige indsatser omkring klassen har taget udgangspunkt i flere løsningsforståelser, hvorfor de professionelle har indtaget forskellige positioner i både klasserumspraksis og mødepraksis. På mødet ønsker Kurt at diskutere udfordringerne i klassen ud fra et individperspektiv (nederste venstre kvadrant), da han oplever, at nogle få elever har så store udfordringer, at de har behov for individuel støtte, mens lederen i diskussionen indtager en position med fokus på en fællesskabsskabende praksis (øverste højre kvadrant), som bl.a. inddragelsen af forældrene skal være med til at understøtte.

Samlet set finder vi, at de to positionskort dels kan anvendes i vores analyser af data og dels bruges som en ramme for, at professionelle selv kan analysere deres praksis. De professionelles egne analyser kan rammesættes som diskussioner af deres forskellige positioner med udgangspunkt i, at de alle principielt er legitime, i og med at de tilsammen og med varieret tyngde kan bidrage til at udvikle inkluderende læringsmiljøer afhængigt af situation og kontekst. Samtidig kan et fokus på positioner være med

til at dæmme op for en konsensuskultur, hvor nye forståelser og handlemuligheder for hurtigt forsvinder i ønsket om at blive enige. Positionskortene kan på den måde fungere som en støtte til, at samarbejdet om inklusion tager udgangspunkt i en kultur, hvor der bliver åbnet op for positionernes rettetheder med det formål at bringe forskellige perspektiver og fagligheder i spil. I sådanne forhandlinger kan der skabes nye muligheder for forandringer i praksis gennem en vedvarende nysgerrighed på, hvordan forskelle kan bidrage til forandring og udvikling af praksis.

Konsensuskultur og forestillinger om det gode samarbejde

Som tidligere nævnt er de to cases atypiske for projektets samlede data i den forstand, at modstand og uenighed her netop ekspliciteres. Vores samlede analyser af data viser, at de professionelles 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 konsensus, hvor mødedeltagerne søger at undgå konflikt. Tendensen er således, at forskellige positioner og rettetheder sjældent diskuteres eller reflekteres, og argumenter mødes ikke med modargumenter. Det betyder, at de professionelles faglige fundament og viden ikke bliver trukket frem og brugt til at inddrage og udforske forskellige perspektiver i diskussionerne af, i 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 hyldet som samarbejdets totem. Tværtimod bliver modstand og argumenter underlagt en dominerende konsensuskultur og artikuleret i forhold til de dominerende praksislogikker, der kan identificeres på skolerne. På møderne etableres der således til slut en konsensus, uden at de professionelle har undersøgt og diskuteret hinandens eller andres perspektiver, der kunne udfordre deres problemforståelser. Det kunne fx være ved at diskutere deres inklusionsforståelser og betydningen heraf for at forskyde grænsen mellem inklusion og eksklusion (det første positionskort vedr. ret og pligt i forhold til forståelser af inklusion) eller fx ved at diskutere alternative løsningsstrategier, der i højere grad kunne bidrage til at forandre eksisterende praksis (det andet positionskort vedr. det smalle og kontekstuelle perspektiv i forhold til løsningsforståelse).

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 stadig er dominerende. Dels betyder det, at en manglende opmærksomhed på nødvendigheden af at sætte bevægelse i alle dele af skolens praksisser, herunder blandt andet ledelsespraksis og samarbejdspraksis, betyder, at skolen ikke udvikler sig i en mere inkluderende retning, og at grænsen mellem inklusion og eksklusion ikke forskydes til gavn for eleveres mulighed 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 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 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 mere inkluderende læringsmiljøer. 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, udvikle praksislogikkerne og søge nye veje (Andrews, Prichett & Woolcock, 2017; Albæk & Trillingsgaard, 2011).

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.

Opsamling

Vi finder en generel tendens til, at modstand og forskelle neutraliseres i en konsensusdomineret samarbejdskultur. Samtidig ser vi tendens til, at de professionelle er loyale over for de delpraksisser, de repræsenterer, og dermed de rettetheder, de har fokus på i kraft af de funktioner, opgaver og delpraksisser, som de er en del af. Det betyder, at de professionelle indgår i forhandlinger i samarbejdet med et implicit fokus på at opretholde eksisterende delpraksisser ved at trække på de dominerende praksislogikker. Modstand mod kravet om forandring kan således tilskrives en rettethed mod at opretholde eksisterende mening, rutiner, normer og regler og dermed de forskellige praksisser, som skolen udgør, og som de professionelle positionerer sig inden for.

Vores analyser viser, at den konsensuskultur, der dominerer det professionelle samarbejde, betyder, at samarbejdet ikke bidrager til at skabe rum for, at forskellige perspektiver kan brydes og berige hinanden og således være med til at udvikle nye perspektiver på praksis – bl.a. til gavn for mere eksplicit og til tider anden grænsesætning mellem in- og eksklusion. Dermed kan de professionelle samarbejdskultur paradoksalt nok føre til, at eksisterende praksis opretholdes, og dermed bliver samarbejdet ikke grobund for innovation og nytænkning af praksis. Dette betyder, at forandring af praksis mod en inkluderende skole besværliggøres, da konsensuskulturen i sig selv skaber modstand mod forandring.

Konsensuskulturen kan tillige virke disciplinerende, når modstanden neutraliseres frem for at blive brugt produktivt i samarbejdet til gavn for udviklingen af en mere inkluderende skole. Det er således ikke nødvendigvis modstand mod forandring, der

blokerer for udvikling af en mere inkluderende skole, men måske snarere den konsensuskultur, der præger samarbejdet, og som neutraliserer de forskelle, der kunne bidrage til at se og udvikle skolens praksis på en ny og forandrende måde til gavn for elevernes mulighed for deltagelse.

Konsekvensen er, at samarbejdet i skolerne og en del af den kompetenceudvikling, som mange skoler har prioriteret i forhold til at realisere målet om at udvikle en mere inkluderende skole, mere bidrager til det, vi kalder destruktion frem for innovation. Det er således nødvendigt at kvalificere og lede samarbejdet på en måde, så der rent faktisk samarbejdes om at skabe forandring og udvikling af praksis fremfor at bygge ovenpå eller rundt om den eksisterende praksis.

Opbygning af kapacitet på skolerne gennem støttesystemer, der primært er organiseret som møder, kan i den optik netop ses som udtryk for, at der ikke grundlæggende er ændret på skolens organisering eller maskinrum, men at der snarere er satset på at bygge uden på og oven på lærernes praksis i klasserummet, hvorfor det (stadig) bliver lærernes ansvar og opgave at udvikle en mere inkluderende skole.

Det gode samarbejde udvikles ikke ved kun at fokusere på fælles og ens sprog, tillid og konsensus. Tværtimod kan det være produktivt, at de professionelle i højere grad dyrker uenigheder for derigennem at bringe forskellige faglige argumenter og perspektiver i spil. I dette arbejde kan en bevidsthed om de professionelle positioner og rettigheder samt artiklens positionskort anvendes til at bringe forskellige perspektiver i spil og dermed flere handlemuligheder i arbejdet med og samarbejdet om at forandre skolens inkluderende praksis.

Om forfatterne

Mette Molbæk, lektor og ph.d. på VIA University College, Læreruddannelsen og VIA Pædagogik & Samfund. Leder af forsknings- og udviklingsprogrammet Inklusion, VIA University College. Hendes forskning og undervisning har fokus på udvikling af inkluderende læringsmiljøer gennem samarbejde mellem centrale aktører i og omkring skolen.

Janne Hedegaard Hansen, lektor, ph.d. og centerchef for Nationalt forskningscenter for Udsatte Børn og Unge (NUBU). Hun forsker i inklusions- og eksklusionsprocesser i skoler og institutioner og er projektleder på grundforskningsprojektet Approaching Inclusion (AppIn), finansieret af Velux-fonden, der undersøger de professionelle samarbejde om den inkluderende skole.

Charlotte Riis Jensen, ph.d. og adjunkt ved professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik. Hendes forskning og undervisning ligger inden for kvalitativ forskning og metoder, tværprofessionelt samarbejde, forandrings- og udviklingsprocesser, social- og specialpædagogik samt inklusions- og eksklusionsprocesser.

Maria Christina Secher Schmidt, lektor, ph.d., Institut for læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Programansvarlig for forskningsprogrammet Diversitet

og Deltagelse i skolen. Hun forsker og underviser i inklusions- og eksklusionsprocesser og arbejder med didaktiske og praksisnære problemstillinger.

Referencer

- Albæk, K. & Trillingsgaard, A. R. (2011). Det møgbeskidte ledelsesteam. I Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (red.), *Følelser i ledelse* (89–110). Aarhus: Klim.
- Andrews, L., Prichett, M. & Woolcock, M. (2017). *Building State Capability – Evidence, Analysis, Action*. Part II. UK: Oxford University Press.
- Blok, A. & Jensen, T. E. (2009). *Bruno Latour – hybride tanker i en hybrid verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv Sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, bind 19, nr. 4, 36–50.
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & Forandring*, Vol. 1, No. 1, 2018, 122–134.
- Clarke, A. (2018). *Situational Analysis – Grounded Theory after the Interpretive Turn*. LA: SAGE.
- EVA (2013). *Specialklasser i folkeskolen. På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Specialklasser%20i%20folkeskolen.pdf> set d. 24.04.2019.
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*, Vol. 12, No. 4, 727–752.
- Hansen, J. H., Andersen, B.B., Højholt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.
- Hansen, J. H., & Bjørnsrud, H. (2018). Inclusion as a right and an obligation in a neoliberal society. I B. Hamre, A. Morin, & C. Ydesen (red.), *Testing and inclusive schooling: international challenges and opportunities* (135–152). New York: Routledge. Routledge Research in International and Comparative Education.
- Hansen, J. H., 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*, Vol. 8, No. 2, May 2018.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Routledge.
- KL (2018). *KL's forvaltningsundersøgelse*. <https://www.kl.dk/media/15373/kls-forvaltningsundersogelse-paa-boerne-og-ungeomraadet-2018.pdf> set d. 17.01.2019.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social – An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk-Teori*. København: Akademisk Forlag.
- Schatzki, T. (2001). Practice Mind-ed Orders. I T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

- Schmidt, M. C. S., Hedegaard, J., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2018). Skal eleven forpligte sig på fællesskabet eller fællesskabet forpligte sig på eleven? *Unge Pædagoger*, nr. 4.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. The International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_18_eng.pdf set d. 24.04.2019.
- UVM (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Et overblik over den samlede afrapportering*. http://www.denoffentlige.dk/sites/default/files/suppliers/news/files/160511_pixi_version_inklusion040516web.pdf set d. 15.08.2017.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. USA: Cambridge University Press.