

# Samarbejde som indsats i udvikling af inkluderende læringsmiljøer



**Janne Hedegaard Hansen**  
*Forskningsleder, Forskning og Udvikling,  
Institut for Pædagoguddannelse, Københavns Professionshøjskole*

Artiklen omhandler forståelser af inkluderende læringsmiljøer og har til formål at bidrage med indsigter i, hvad der kendetegner inkluderende læringsmiljøer, og hvilke faglige og pædagogiske/didaktiske betingelser som skal være til stede, for at der er tale om et inkluderende læringsmiljø. Artiklen peger på, at samarbejde som indsats ifølge forskning kan understøtte udvikling af mere inkluderende læringsmiljøer, men at det samtidig udfordrer faglige forståelser, kulturer og traditioner tillige med måder at organisere skoler, undervisning og samarbejde på. Det kalder både på ledelse af samarbejde og på behov for (mere) forskningsbaseret viden om, hvilke pædagogiske og didaktiske organiseringer der bedst muligt tilgodeser forskellige elevers forskellige behov.

Historisk set har målet om at skabe en mere inkluderende skole været et ideologisk og politisk drevet projekt, som forbinder sig til europæiske og danske strømninger fra 1990'erne. Der har været tale om to strømninger, som både adskiller sig fra hinanden, og som forbinder sig til hinanden.

Dels handler det ideologiske projekt om menneskerettigheder og at sikre alles ret til uddannelse og arbejde med henvisning til Salamanca-erklæringen og FN's konvention om rettigheder for personer med

handicap (fx Booth et al., 2000; Skidmore, 2004; Thomas, 1997; Topping & Maloney, 2005). Dels handler det om at skabe lige muligheder for deltagelse, så alle har mulighed for at forpligte sig på uddannelse og beskæftigelse. Visionen om at skabe et mere inkluderende samfund knytter sig således både til en rettighedstænkning, hvor ingen risikofaktorer bør forhindre deltagelse i skolegang og uddannelse, og hvor eksklusion er et udtryk for et dysfunktionelt samfund og diskrimination. Og til en pligtænkning, hvor alle forpligter sig på aktiv deltagelse, og hvor samfundet og dets institutioner gør sig tilgængelig for den enkelte uanset dennes situation og behov (Hansen, 2012, 2016; Kristensen, 2012). Udelukkelse fra deltagelse er i dette perspektiv en trussel mod samfundets sammenhængskraft og den enkelte borgers livsmuligheder (Hansen, 2012, 2016; Pedersen, 2011).

Det er en vigtig pointe, at begge tilgange til inklusion retter sig mod at skabe et samfund, som kan håndtere mangfoldighed, men vejen dertil er forskellig. Hvor rettighedsperspektivet har fokus på samfundets og fællesskabets ansvar for at sikre deltagelsesmuligheder for individet, har forpligtelsesperspektivet fokus på individets pligt og selvansvar. Samlet set bliver udvikling af inkluderende pædagogiske og didaktiske miljøer i skolerne en vigtig målsætning i de politiske og ideologiske bestræbelser på at sikre aktiv deltagelse for alle og forebygge udelukkelse fra deltagelse i samfundet og dets fællesskaber (Hansen, 2012, 2016; Kristensen, 2012).

Kommuner og skoler har gennem de sidste mange år på forskellig måde opbygget kapacitet med henblik

på at løse den inkluderende opgave. Der er primært satset på rådgivning og vejledning af lærere og pædagoger samt etablering af en række af tilbud, som kan imødekomme elever og familiers særlige behov og situation. Men henvisningen af elever til specialtilbud er i samme periode steget (VIVE, 2022; Hansen et al., 2022a). Der er således fortsat behov for viden om, hvordan denne komplekse opgave kan løses. I artiklen sættes der fokus på betydningen af samarbejde som indsats og de barrierer og muligheder, der knytter sig til denne indsatsform.

### Inklusion og eksklusion

I artiklen iagttages inklusion og eksklusion som et spørgsmål om forholdet mellem individ og fællesskab, og hvordan der balanceres mellem både ret og pligt til aktiv deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber og aktiviteter. Uagtet ideologiske strømninger vil forholdet mellem elev og fællesskab til enhver tid handle om balanceringen mellem hensynet til den enkelte elev og fællesskabet (Hansen et al., 2022a). På den ene side må der i undervisningen og i det sociale liv i skolen tages hensyn til elevernes forskelligheder, situation og behov på en måde, så det ikke udgør en barriere for deltagelse. På den anden side må eleverne (støttes i at) forpligte sig på fællesskabet og de faglige og sociale aktiviteter. I nogle historiske perioder vil der ideologisk og politisk i højere grad være fokus på hensynet til fællesskabet og i andre historiske perioder betones hensynet til eleven. Det ændrer imidlertid ikke ved, at elev og fællesskab indgår i de samme sociale processer og begge er sociale (Jenkins, 1996). Det individuelle markerer differentiering, mens det kollektive markerer fælleshed. Således bidrager det kollektive til at sætte grænser for forskellighed, mens det individuelle bidrager til at sætte grænser for det, der er fælles (Hansen et al., 2022a).

### Hvad kendetegner et inkluderende læringsmiljø?

Inkluderende læringsmiljøer retter sig på den baggrund *de/s* mod elevers forudsætninger og kompetencer for deltagelse, og hvordan elever på baggrund af disse forudsætninger kan (støttes i) at forpligte sig på fællesskabets normer, værdier, rutiner og regler gennem aktiv deltagelse (Hansen et al., 2021). Gennem aktiv deltagelse bidrager eleverne til at skabe og vedligeholde fællesskabet, så det netop ikke handler om at tilpasse sig det eksisterende fællesskab, men om at forpligte sig gennem deltagelse. I denne proces er det væsentligt, at eleven gennem sin deltagelse opnår en høj grad af social tilknytning, og at eleven oplever det som meningsfuldt at være aktiv deltager i de sociale og faglige aktiviteter, som foregår i skolen og klassen (Bjerre, 2018; Hansen et al., 2022a; Hansen, 2022).

*De/s* retter inkluderende læringsmiljøer sig mod at skabe tilgængelighed for alle elever og give alle elever adgang til deltagelse. Det fordrer, at fællesskabet kontinuerligt er i bevægelse og forskyder normer, værdier, rutiner og regler for at kunne håndtere elevers individualitet og forskellighed og skabe tilgængelighed. Samtidig må fællesskabet sætte grænser for forskellighed, for at dets sociale struktur ikke er i risiko for at bryde sammen. Der må etableres en social orden, som repræsenterer en vis grad af social stabilitet i kraft af fælles normer, værdier, regler, rutiner m.m., og som samtidig kan forhandles og forandres. Fællesskaber forudsætter med andre ord etablering af et kollektivt "vi", noget som binder individerne sammen, og som adskiller gruppen af individer fra andre grupper. Det kan være en kollektiv identitet, som fx knytter sig til en specifik klasse, årgang eller skole, og som kræver en vis grad af social regulering (Bjerre, 2018, Hansen et al., 2022a; Hansen, 2022).

Inkluderende læringsmiljøer er således – som alle andre typer af fællesskaber – et spørgsmål om både individualitet og kollektivitet, social tilknytning og social regulering samt tilgængelighed og grænser for forskellighed. Hvor grænsen for mulighed for deltagelse går, afhænger af håndtering af forskellighed, og den vil altid være situeret og kontekstafhængig. Grænsen kan i dette perspektiv aldrig føre tilbage til elevens forskellighed forstået som f.eks. individualitet, handicap, diagnose, situation og behov, men til fællesskabets måde at håndtere elevens forskellighed på.

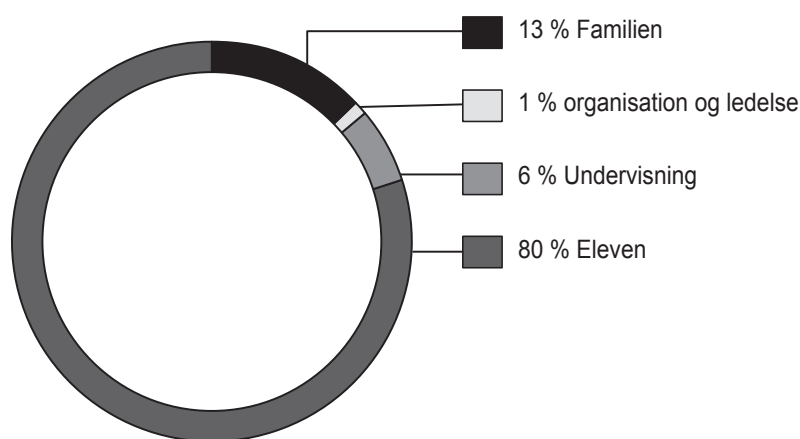
### Forpligtelse eller tilpasning

Det er en vigtig pointe at skelne mellem forpligtelse og tilpasning. Hvor forpligtelse retter sig mod at skabe social tilknytning gennem anerkendelse, ligeværdighed og tillid, retter tilpasning sig mod social regulering af individet gennem disciplinering, underordning og mistillid til det, der adskiller sig fra "det normale" (Bjerre, 2018). Når fagprofessionelle håndterer balanceringen mellem hensynet til den enkelte elev og hensynet til det kollektive, sker det overvejende gennem disciplinering og regulering af eleverne og i mindre grad gennem anerkendelse og tillid. Det

betyder, at de elever, der adskiller sig fagligt og/eller socialt fra de fleste elever, irttesættes og korrigeres i deres adfærd, modtager indsatser med det formål at træne elevens sociale kompetencer, tildeles en støttepædagog i nogle af undervisningstimerne, modtager undervisning i mindre grupper væk fra klassen m.m. Mens arbejdet med disse elever i mindre grad skaber tilhørsforhold eller giver eleverne oplevelse af ligeværdighed og anerkendelse.

### Eleven som problembærer

I forskningsprojektet Approaching Inclusion (Hansen et al., 2020, 2022a) har vi identificeret dominerende praksisformer i de skoler, som indgik i projektet. De er kendetegnet ved, at indsatser retter sig mod eleven og dennes tilpasning og sjældent mod fællesskabet og dets tilgængelighed. Som et led i vores analysearbejde optalte vi, hvor mange gange en given problemforståelse blev nævnt som kilden til problemet på de møder, hvor de fagprofessionelle behandlede sager om elever, der var en bekymring for, og hvor der blev efterspurgt en løsning (Schmidt et al., 2021; Hansen et al., 2020, 2022a). Efterfølgende har vi samlet temaerne i fire overordnede kategorier, jf. nedenstående figur.



Figur 1. Fokus i samarbejdet om inklusion.

Som figuren viser, rettes opmærksomheden i 13 % af sager om bekymringsvækkende elever mod familien, og i 80 % af tilfældene er det eleven, der peges på som bærer af et givent problem. Det kan fx være elevens manglende evne til at indgå i sociale relationer, manglende koncentration, manglende motivation, manglende trivsel, manglende læringsparathed, ordblindhed, talblindhed m.m. Samlet set er der altså primært fokus på eleven som årsagen til den manglende deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber (Hansen et al., 2020).

Hvis udvikling af inkluderende læringsmiljøer handler om en balancerende mellem hensynet til elevens forskellighed og fællesskabets sociale struktur, tyder det på, at der generelt er et overvejende fokus på hensynet til fællesskabets måde at være fællesskab på, i og med det er eleverne eller familien, som indsætter og tiltag rettes mod og ganske sjældent mod undervisning, organisering og ledelse (Schmidt et al., 2021; Hansen et al., 2020). Der er derfor brug for grundlæggende forandringer i skolernes forståelser og praksis, hvis det skal lykkes at udvikle en mere inkluderende skole.

### **Samarbejde som indsats**

Forskning i samarbejde peger på, at det tværprofessionelle samarbejde som indsats kan bidrage til at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer. Det skyldes flere forhold, fx at udvikling af inkluderende læringsmiljøer kræver så meget viden og så mange forskellige kompetencer, at en enkelt lærer ikke kan repræsentere så store mængder af viden og kompetencer for at lykkes med opgaven (Cook & Friend, 1995). Inkluderende læringsmiljøer er nemlig kendetegnet ved en høj grad af mangfoldighed blandt eleverne, og hvis denne mangfoldighed skal håndteres, kræver det, at både almenpædagogisk og mere specialiseret viden er til stede og bidrager til at løse opgaven gennem en kobling af de forskellige kompe-

tencer, fagligheder og vidensformer (Friend & Cook, 2000; Hansen et al. 2020, 2022a; Murawski & Dieker, 2021).

Gennem de sidste 10 år har skoler og kommuner som nævnt satset på det tværprofessionelle samarbejde som led i udvikling af mere inkluderende skoler. Forskning viser imidlertid, at den måde, samarbejdet generelt er organiseret og ledet på, ikke i tilstrækkelig grad bidrager til at realisere målet om at udvikle mere inkluderende læringsmiljøer og skabe deltagelsesmuligheder for flere elever (Hansen et al., 2020).

En vigtig pointe i den sammenhæng er at skelne mellem det gode samarbejde og det virkningsfulde samarbejde. Det, som de fagprofessionelle oplever og forstår som det gode samarbejde, er ikke nødvendigvis virkningsfuldt i forhold til at skabe forandringer i skolernes praksis. Hvis samarbejdet skal bidrage til at transformere praksis, er det afgørende, hvordan der samarbejdes, hvordan samarbejdet organiseres, og hvorvidt samarbejdsprocesserne ledes af en leder med ledelsesmandat (Hansen et al. 2020, 2022a).

### **Det gode samarbejde**

Det gode samarbejde er i praksis udtryk for dekolonisation – der er ansat rådgivere og vejledere på skolerne til at støtte lærerne i at håndtere mangfoldigheden blandt eleverne og skabe mere inkluderende læringsmiljøer. PPR har ligeledes en rådgivende og vejledende rolle (Molbæk et al. 2019). Det har fået som konsekvens, at samarbejdet overvejende foregår som rådgivning og vejledning af lærere og pædagoger uden for klasserummet og væk fra der, hvor børnene er, problemerne opstår, og nye løsninger skal implementeres. Det betyder blandt flere ting, at det ofte er de fagprofessionelle, der har mindst kendskab til eleverne og deres familier, der identificerer problemer og træffer beslutning om indsatser og tiltag, som lærere og pædagoger efterfølgende skal implemen-

tere i deres praksis. Det er imidlertid vanskeligt for lærere og pædagoger at lykkes med at skabe forandring i egen praksis, når de skal gøre det alene, mens hverdagen vælter ind over dem. Endelig opretholdes en adskillelse mellem almen- og specialpædagogik, i og med den mere specialiserede viden ikke indgår som en integreret del af praksis i klasserummet. Der er således opbygget kapacitet i kommuner og skoler med det tværprofessionelle samarbejde i fokus, men det bidrager ikke i tilstrækkelig grad til udvikling af en mere inkluderende skole (Hansen et al., 2022a).

I et inkluderende perspektiv kan en sådan samarbejdspraksis beskrives som reaktiv, fordi samarbejdet først sættes i værk, når der opstår en bekymring for en elevs læring, trivsel eller udvikling eller for en elevgruppe. Desuden opretholder denne praksis en adskillelse mellem almen- og specialpædagogik, og samarbejdet bliver problembaseret fremfor at være forebyggende.

### Det virkningsfulde samarbejde

Hvis det tværprofessionelle samarbejde i højere grad skal bidrage til at udvikle mere inkluderende skoler, stiller det krav til de fagprofessionelles forståelser og praksisformer, organisering af samarbejde og skoler samt forvaltning, og så stiller det krav til måden at lede skoler og samarbejdsprocesser på.

Det er for det første afgørende, hvordan samarbejdet organiseres. Ifølge Hargreaves og O'Connor (2018) skal samarbejdet foregå der, hvor eleverne er, hvor problemerne opstår, og hvor løsningerne skal omsættes til ny praksis (Hargreaves & Fullan, 2012; Hargreaves & O'Connor, 2018; Cook & Friend, 1995; Murawski & Dieker, 2021). Det betyder, at de fagprofessionelle, der samarbejder, har et fælles og lige ansvar for planlægning, gennemførelse samt evaluering af undervisningen, og at viden om special- og socialpædagogik sidestilles med viden om fag og didaktik.

Der er allerede udviklet forskellige samarbejdsformer, der har til formål at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, og hvor samarbejdet foregår i klasserummet og omkring undervisningen. Co-teaching er en af de samarbejdsformer, der er udviklet med det formål at understøtte udvikling af mere inkluderende læringsmiljøer. Det betyder ikke, at co-teaching er den eneste farbare vej, men det er en blandt flere muligheder. Flere undersøgelser peger på, at co-teaching tilsyneladende bidrager til at kunne håndtere en øget mangfoldighed blandt eleverne og dermed til at skabe mere inkluderende læringsmiljøer (Hansen, 2019; Hansen et al., 2022a; Cook & Friend, 1995; Murawski & Dieker, 2021; Murawski & Swanson, 2001).

Hang og Rabren (Hang & Rabren, 2009) har eksempelvis gennemført en undersøgelse, hvor der indgår 45 co-teachere og 58 elever med handicap, som ikke tidligere har deltaget i undervisning, hvor der co-teaches. Data er hentet fra survey, klasserumsobservationer og elevjournaler, og undersøgelsen viser signifikante forskelle i elevernes faglige og adfærdsmæssige præstationer allerede efter et år sammenlignet med skoleåret, inden de deltog i undervisning, hvor der co-teaches. I et studie, som Wilson og Michaels har gennemført (Wilson & Michaels, 2006) konkluderes det, at elever uden behov for specialpædagogisk støtte opnår samme eller forbedrede faglige resultater, når der co-teaches. I undersøgelsen indgik 127 elever med behov for specialundervisning og 219 elever uden behov for særlig støtte, og analyserne bygger på elevernes oplevelse af og erfaring med co-teaching. Begge grupper angav, at de fik højere karakterer og øgede deres læsefærdigheder. Derudover angav gruppen af elever uden behov for specialundervisning, at de også opnåede et højere abstraktionsniveau og tilegnede sig flere (fag)begreber.

VIVE (2022) har gennemført et review over studier vedrørende den hovedtype af mellemformer, hvor almenundervisningen tilpasses med henblik på at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos elever, der modtager specialundervisning inden for almenklassens rammer, og hvor der tilføres ekstra midler til dette arbejde. Ifølge reviewet kan der ikke siges noget entydigt om virkningen af co-teaching for elevers læring, men enkelte studier peger på, at co-teaching er en undervisningsorganisering og samarbejdsform, der har en mere gavnlige effekt for elevers læringsudbytte sammenlignet med andre organiserings- og samarbejdsformer. Ifølge VIVE's review viser fx et studie, som er gennemført af Carty og Farrell (2018), at co-teaching kan give (a) eleverne flere muligheder for at stille spørgsmål, (b) øget adgang til hjælp, (c) mulighed for at arbejde med almen curriculum for elever, der modtager specialundervisning, (d) øget monitorering af elevernes progression og (e) opmærksomhed på elever, der ikke udnytter deres fulde potentiale, men som klasselæreren ikke tidligere har været opmærksom på (Carty & Farrell, 2018, s. 110, her VIVE, 2022, s. 55). Et følgeforskningsprojekt (Hansen et al., 2022b) peger ligeledes på, at co-teaching bidrager til øget elevdeltagelse i undervisningen, øget mulighed for hurtigere hjælp og dermed øget koncentration. Der er dog tale om et meget lille datagrundlag i denne undersøgelse.

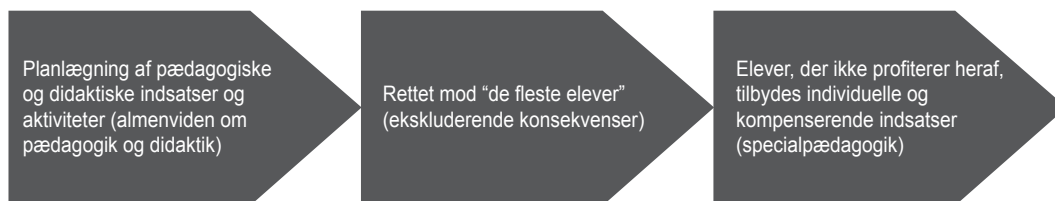
### **Co-teaching som proaktiv didaktisk metode**

Selvom det ikke er muligt at sige noget entydigt om virkningen af co-teaching, så peger forskellige under-

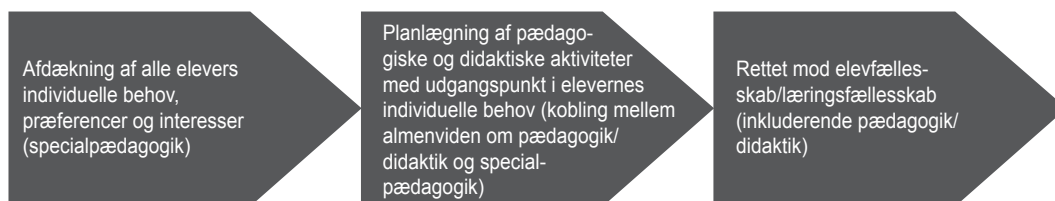
søgelser på, at eleverne vurderer co-teaching positivt i forhold til deres faglige udbytte og faglige deltagelse samt deres sociale deltagelse. Det er derfor relevant at se nærmere på, hvad der kendetegner denne samarbejdsform.

I co-teaching tager de fagprofessionelle principielt udgangspunkt i kendskabet til den enkelte elevs situation og behov, baggrund, præferencer og interesser, og på det grundlag planlægges og forberedes pædagogiske og didaktiske aktiviteter, der retter sig mod hele elevgruppen. Det kan fx være en elevs behov for korte aktiviteter på grund af koncentrationsbesvær, det kan være et behov for at få det faglige stof formidlet på forskellige måder, det kan være et behov for at blive placeret ved siden af elever med særlige kompetencer, behov for at dele eleverne op i mindre grupper, lave noget forskelligt med eleverne osv. Denne form for samarbejde er proaktiv forstået på den måde, at der allerede i planlægningsfasen tages højde for elevernes individualitet og forskellighed, og samarbejdet i undervisningen bliver selve den (forebyggende) indsats (Hansen, 2019). Dette adskiller sig fra en mere reaktiv praksis, hvor forberedelse og gennemførelse af undervisningen rettes mod de fleste elever, og samarbejdet først etableres, når der opstår en bekymring for en elev, hvormed det bliver problembaseret. Nedenstående figur illustrerer forskellen på reaktiv og proaktiv pædagogisk og didaktisk praksis.

## Adskillelse mellem almen- og specialpædagogik – reaktiv praksis



## Kobling af almen- og specialpædagogik – proaktiv praksis



Figur 2. Forskellen på reaktiv og proaktiv pædagogisk og didaktisk praksis.

At arbejde sammen om at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen i en proaktiv praksis udgør således en didaktisk metode, der integrerer viden om alle eleverne, indhold i undervisningen, klassens sociale liv, klasseledelse, relationsarbejde, mål og didaktik. Det betyder, at undervisningsplanlægning sker i forhold til årsplaner, rammeplaner, læringsmål, Fælles Mål eller pejlemærker for progression for eleverne eller for klassen, og at det kontinuert sker i sammenhæng med en vurdering af elevernes individuelle behov, undervisningsroller, organiseringer og opfølgende evaluering i forhold til fastsatte mål (Friend, 2017; Hansen et al. 2022a, 2022b; Murawski & Dieker, 2021). Det tyder på, at denne didaktiske metode er relevant for alle elever, og hvis den skal praktiseres, forudsætter det, at flere fagprofessionelle arbejder sammen om opgaven.

### Muligheder og udfordringer i samarbejdet som indsats

Der er mange gode grunde til, at det er vanskeligt at udvikle praksis hen mod et samarbejde, hvor fag-

professionelle med forskellige former for viden, kompetence og faglighed arbejder sammen om at løse opgaven der, hvor børnene er, problemerne opstår og nye strategier skal implementeres. Både lærere, pædagoger og interne og eksterne ressourcepersoner stilles over for krav om at forandre deres måde at arbejde på. Lærerne har ikke længere ansvaret alene for at planlægge og gennemføre undervisningen, ligesom de ikke længere skal planlægge og undervise alene. At skulle dele ansvaret med andre fagpersoner kan imidlertid være en stor forandring og udfordring. Ressourcepersonerne skal ikke længere rådgive og vejlede på møder, men i højere grad arbejde sammen med lærer og pædagog i klasserummet. Det er således ikke alene lærere og pædagoger, der skal tilegne sig nye praksisformer. Det skal interne og eksterne ressourcepersoner også, i og med samarbejdet flyttes fra møder og væk fra elever og klasserum til at foregå primært der, hvor eleverne er (Hansen et al., 2022b).

Et følgeforskningsprojekt (Hansen et al., 2022b) viser, at fx lærere kan opleve det som en stor udfordring at gå fra en monofaglig praksis til en tværprofessionel praksis. Tværprofessionelt samarbejde kan nemlig opleves som en trussel mod den eksisterende praksis, og forståelser og både faglighed, faglige forståelser, kultur og værdier sættes i og på spil.

En lærer formulerer det således:

”Som faglærer har man den faglige viden. Det er svært at se, hvordan man kan planlægge og undervise sammen, når den anden ikke ved noget om faget. Derfor er det vigtigt, at hvis man skal co-teache, så skal begge have en faglig viden. Så hvorfor kan man ikke bare undervise sammen med en anden faglærer?”

En anden lærer oplever udfordringerne på følgende måde:

”Det kræver, at man kan forholde sig reflekteret til egen praksis sammen med en anden fagperson. Det er ikke alle, der kan det. Det er utrolig hårdt, at man selv og ens arbejde hele tiden er genstand for refleksion.”

Også rådgivere og vejledere, som er ansat internt på skolerne, eller PPR-medarbejdere kan opleve at være udfordret af at forandre på en velkendt praksis (Hansen et al., 2021).

### **Ledelse af samarbejdsprocesser**

Det er således en stor opgave, som skoler og de fagprofessionelle står over for, og forskning viser, at ledelse af det tværprofessionelle samarbejde har afgørende betydning for, at det bliver virksomt (Molbæk et al., 2019, Hansen et al., 2020). Når alle skal sætte egen praksis i og på spil, kræver det en stærk ledelsesmæssig opbakning, og ansvaret for at udvikle en

mere inkluderende skole påhviler primært ledelsen. Den kan ikke delegeres ud til de fagprofessionelle, som ikke har et ledelsesmandat.

I en dansk kontekst viser forskning i det tværprofessionelle samarbejde imidlertid, at der generelt er et fravær af ledelse af dette samarbejde (Hansen et al., 2022a). Det er ikke ualmindeligt, at rådgivere og vejledere har ansvaret for at skabe forandringer i klasserummet gennem rådgivning og vejledning. Men når de har ikke noget ledelsesmandat, bliver samarbejdet et spørgsmål om at forhandle, påvirke, inspirere, motivere og overbevise lærere og pædagoger om, hvilke forandringer der bør realiseres og hvordan. Disse forhandlinger vanskeliggøres ved, at de, der indgår i samarbejdet, ganske vist kan have viljen til at skabe de nødvendige forandringer, men de kan samtidig have en ikke-intenderet interesse i, at deres egen praksis ikke påvirkes eller stilles over for krav om forandring (Hansen et al., 2022a).

Feldmann (2003) har i sit arbejde vist, hvordan medarbejdere i organisationer er loyale over for deres egen delpraksis og derfor beskytter egen praksis mod forandring. Ikke fordi man som lærer, pædagog eller ressourceperson ikke ønsker at bidrage til, at alle elever lærer, trives og udvikler sig. Men fordi den praksis, de udøver, giver mening og kan opleves som helt afgørende for, at organisationen kan realisere de overordnede mål. Manglende udvikling og forandring af praksis handler derfor ikke om modstand mod forandring som sådan, men om at opretholde ens egen praksis af gode og legitime grunde. Således kan interne ressourcepersoner på skolen og PPR-medarbejdere finde det meningsfuldt fortsat at have som opgave at rådgive og vejlede lærere og pædagoger i forhold til at ændre på praksis i klasserummet, ændre på et fokus på eleven som problembærer m.m. Mens det er mindre meningsfuldt for dem at skulle arbejde sammen med lærere og pædagoger i klasserummet



og deltage i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Og på samme måde kan det virke mindre meningsfuldt for lærere at undervise sammen med kolleger, der ikke har den samme faglighed.

Der er med andre ord nogle strukturer og mekanismer i spil. Forandring af skolers praksis og måden, det tværprofessionelle samarbejde er organiseret på, kræver ledelse helt tæt på (Murawski & Dieker, 2021). Ledelsen har ansvar for at støtte de fagprofessionelle i at overkomme barrierer og indlejrede mekanismer og interesser, som det ikke kan forventes at de, der samarbejder, har blik for i samarbejdet. Med andre ord kræver samarbejde som indsats, at der er en stærk ledelse af samarbejdet, så den transformation af praksis, som samarbejdet skal bidrage til at skabe, ikke skal bæres igennem af de fagprofessionelle selv, men bæres igennem af ledelse af samarbejdsprocesser.

### Afslutning

Som nævnt indledningsvis i artiklen var udvikling af inkluderende skoler først og fremmest et ideologisk og politisk projekt, som både knyttede an til en retfærdighedstænkning og en pligtænkning, der med forskellige udgangspunkter og strategier havde aktiv deltagelse for alle som mål. Der har været en del kritik af inklusionsprojektet, og flere har peget på, at inkluderende læringsmiljøer ikke er realiserbare, blandt andet fordi der altid vil være nogle elever, der ikke kan inkluderes i den almindelige folkeskole, og som har bedre gavn af et specialiseret tilbud.

Set fra et forskningsfagligt perspektiv må svarene bero på viden om, hvad der virker, hvordan det virker og til gavn for hvem og hvad. Hvis inkluderende læringsmiljøer skal realiseres, må vi bevæge os fra en ideologisk og teoretisk diskussion af inklusionsprojektet til en interesse for, hvorvidt inkluderende læ-

ringsmiljøer er virkningsfulde i forhold til alle elevers læring, trivsel og udvikling. Er inkluderende læringsmiljøer en mere hensigtsmæssig måde at indrette læringsmiljøer på frem for at adskille almen- og specialpædagogiske læringsmiljøer? Er det bedre for børns læring, udvikling og trivsel, at børn kategoriseres og adskilles ud fra behov og forudsætninger? Eller bør de samles i læringsmiljøer, der repræsenterer en høj grad af forskellighed blandt eleverne?

Når vi traditionelt har valgt at adskille almen- og specialpædagogiske tilbud, har det været ud fra en antagelse om, at det er til gavn for elevernes læring, trivsel og udvikling. Denne adskillelse har i udgangspunktet ikke været baseret på evidens, men der er selvfølgelig opnået mange års erfaring med denne adskillelse. Forskning har imidlertid vist, at der ikke opnås de ønskede faglige resultater af de specialpædagogiske tilbud (Egelund og Tetler, 2010). Elever, der går i specialtilbud klarer sig generelt dårligere i forhold til uddannelse og arbejde på langt sigt. Færre afslutter folkeskolens afgangseksamen, og færre gennemfører en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2021; VIVE, 2022). Ligeledes viser undersøgelser, at elever med et beregnet højt specialundervisningsbehov har større chance for at afslutte folkeskolens afgangsprøve end elever i specialtilbud, svarende til 66 procentpoint (VIVE, 2022). Ligesom sandsynligheden for at afslutte en ungdomsuddannelse er højere for denne gruppe, svarende til 30 procentpoint (VIVE, 2022). Hvorvidt det imidlertid gælder for alle de elever, der går i et specialtilbud, siger disse undersøgelser ikke noget om. Derfor kan det heller ikke konkluderes, at specialtilbud ikke er gavnlige for visse elever, da det er vanskeligt at opnå viden om, hvorvidt og hvor mange af de elever, der er i et specialtilbud, ville have mere gavn af at indgå i et inkluderende læringsmiljø. Men vi kan heller ikke se bort fra, at tre ud af fire elever i specialtilbud er drenge, og børn fra familier med få økonomiske og

socialle ressourcer er overrepræsenterede i specialtilbuddene (VIVE, 2022).

Endelig er elever med anden etnisk baggrund end dansk i øget risiko for at blive henvist til specialtilbud (Andersen, 2020). Der er således visse risikofaktorer, der slår igennem, når elever vurderes til at have behov for at være i et specialtilbud, og som ikke umiddelbart kan føres tilbage til eleven selv, men som må føres tilbage til strukturer, organiseringer, praksisformer og faglige kulturer (Hansen et al., 2018).

Det er med andre ord vanskeligt at vurdere og konkludere, hvorvidt en pædagogisk og didaktisk undervisningsform og -organisering er virkningsfuld sammenlignet med en anden form og organisering. Forskning viser, at der er mange forskellige faktorer, som har betydning for, hvorvidt og hvordan pædagogik og didaktik har betydning for elevers læring, trivsel og udvikling, og det er derfor vanskeligt at iden-

tificere simple årsags-virkningssammenhænge. Til gengæld kan forskere skabe viden om, hvilke faktorer der er mere væsentlige end andre faktorer, hvilket fx Hattie (2009) har gjort i et metareview.

På trods af de mange udfordringer og usikkerheder i forbindelse med at opnå viden om virkningen af forskellige læringsmiljøer må både forskere og fagprofessionelle imidlertid bestræbe sig på at skabe og anvende den aktuelt bedste viden om, hvilke metoder og indsatser der virker på hvem, under hvilke omstændigheder og ved anvendelse af hvilke ressourcer – og at gøre det på en velovervejede, systematisk og eksplicit måde (Borgnakke, 2015). Det er en vigtig forudsætning for, at alle elever tilbydes netop det, der skal til, så de bedst muligt kan lære, trives og udvikle sig. Også selvom det betyder grundlæggende forandringer i forståelsen af skole, undervisning, samarbejde og ledelse.

---

## Referencer

- Andersen, N. C. H. (2020). *Udviklingen i elever i specialtilbud*. KL analysenotat. Lokaliseret d. 15.9.2022 på: <https://www.kl.dk/media/22980/udviklingen-i-elever-i-specialtilbud.pdf>
- Bjerre, J. (2018). Tilknytningens sociale spil: Inklusion som sociologisk fænomen, I Pedersen, K.E., & Hansen, J. H. (Red.), *Inklusion og eksklusion – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Inclusive Studies in Education.
- Borgnakke, K. (2015). Evidensbevægelsen i spændingsfeltet mellem sikker viden og ikke-viden, *Cepra-striben*, 17, 22-31.
- Carty, A., & Farrell, A. (2018). Co-Teaching in a Mainstream Post-Primary Mathematics Classroom: An Evaluation of Models of Co-Teaching from the Perspective of the Teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2010). *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*, 12(4), 727-752.
- Friend, M. (2017). *Co-teaching*. Frederikshavn: Dafolo.
- Friend, M. & Cook, I. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.

- Hang, Q, Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators, *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16:1, 89-98.
- Hansen, J. H. (2016). Social Imaginaries and Inclusion, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer.
- Hansen, J. H. (2019). *Co-teaching*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J. H. (2022). Samarbejde om inkluderende læringsmiljøer. *KvaN*, 123(42), 29-42.
- Hansen, J. H., Brown, R., Cordsen, R., & Jessing, O. B. (2022b). *Implementering af co-teaching*. Lokaliseret den 26. oktober 2022 på: <https://nubu.dk/udgivelser/afsluttende-rapport-fra-projekt-co-teaching-i-gladsaxe-kommune/>
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2022a). *Sammen om den inkluderende skole*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). *Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. <https://www.nubu.dk/forskning/approaching-inclusion/>
- Hansen, J., Jensen, C., Lassen, M., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. (2018). Approaching inclusion as social practice: Processes of inclusion and exclusion. *Journal of Educational and Social Research*. 8(2), 9-18.
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Mehlsen, A., & Sommer, L. (2021). *På Tværs – en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. Haderslev: NUBU.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Kristensen, J. E. (2012). Viljen til inklusion. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 51-59.
- Molbæk, M., Hansen, H., J., Jensen, C. R. & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i den inkluderende skole – innovation eller dekoration? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 5-6, 84-101.
- Murawski, W. & Dieker, L. (2021). *Ledelse af co-teaching*. Frederikshavn: Dafolo.
- Murawski, W., & Swanson, L. H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2021). Skal eleven forpligte sig på fællesskabet eller fællesskabet forpligte sig på eleven? *Unge Pædagoger*, 4, 38-52.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion*. Berkshire: Open University Press.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society, *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Topping, K. & Maloney, S. (Red.) (2005). *Inclusive education*. Routledge: London.
- Undervisningsministeriet (2021). *Specialundervisning og inklusionsgrad i grundskolen*. Lokaliseret den 26. oktober 2022 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1950.aspx>
- VIVE (2022). *Evaluering af inklusion og specialpædagogisk bistand*. Lokaliseret den 18. oktober 2022 på: [https://www.vive.dk/da/temaer/grundskolen/udgivelser/?text=&f\\_keyword=1f613764-55d2-443d-972c-dea7c92be6f4&limit=20&offset=20](https://www.vive.dk/da/temaer/grundskolen/udgivelser/?text=&f_keyword=1f613764-55d2-443d-972c-dea7c92be6f4&limit=20&offset=20)
- <https://www.vive.dk/media/pure/17286/6655589>
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction, *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 205-225.