

Ledelse af inklusion

Inklusion

- **en kerneopgave i ledelse og professionel praksis**

En artikel der tager afsæt i et udviklings- og forskningsprojekt gennemført for Undervisningsministeriets Inklusionsudvikling

Forfattere

Bent Madsen, Inklusionsakademiet

Ole Steen Nielsen, Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion

Maj 2015

Introduktion

Omstillingen af skoler og dagtilbud til inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer har i løbet af de sidste fire-fem år opnået status som et nationalt satsningsområde gennem en række regeringsinitiativer og ministerielle udviklingstiltag. Det betyder at omstillingen til inklusion nu skal forstås som en kerneopgave i ledelse af dagtilbud og skoler. Artiklen beskriver erfaringer fra et ministerielt udviklings- og forskningsprojekt i en kommune, hvor alle dagtilbuds- og skoleledere gennem et år har arbejdet med aktionslæring som metode til udvikling af 'ledelse af inklusion', og hvor forskerne har udviklet viden om ledernes praksis gennem aktionsforskning. Her beskrives hvordan aktionslæring og aktionsforskning kan kombineres med henblik på at udvikle ledernes praksis og skabe viden om, hvad der karakteriserer et lederskab med et inklusionsperspektiv. Det er en videnskabelses-proces fra individuelle udviklings-aktioner til kollektiv læring, hvilket har dannet grundlag for udvikling og formulering af seks principper for ledelse af inklusion.

Projekt 'Ledelse af inklusion'

For at understøtte kommunernes omstilling til mere inkluderende institutioner og skoler har Undervisningsministeriet indgået aftale med 20 samarbejdskommuner om at deltage i kombinerede udviklings- og forskningsprojekter inden for syv udviklingstemaer. Et af de syv ministerielle udviklingstemaer er formuleret som 'Ledelse af inklusion,' der beskrives som et særligt professionelt ledelsesfelt, der stiller krav om udvikling af nye ledelsesformer, ledelsesmetoder og lederrelationer. Opgaven er formuleret som en kombineret udviklings- og forskningsopgave, hvis formål er, dels at medvirke til udvikling af praksis, og dels at indsamle viden om, hvordan de tilsigtede forandringer skabes med henblik på at udvikle generel viden om, hvad der karakteriserer ledelse af inklusion (UVM, 2013).

Projektet er forløbet gennem et år (2014) med deltagelse af alle ledere i én kommune - i alt ca. 15 skole-og institutionsledere samt afdelingsledere. Kommunen har ca 15.000 indbyggere og er udfordret af typiske udkantsproblematikker med indkomst- og uddannelsesniveauer under landsgennemsnittet, faldende befolkningstal og på skoleområdet af en høj segregeringsprocent.

Vidensinteresse og vidensgrundlag

Internationale og danske forskningsprojekter viser, at ledelses-perspektivet er en helt afgørende faktor for, hvordan dagtilbud og skoler er i stand til at omstille den pædagogiske virksomhed så den understøtter dannelsen af inkluderende udviklings- og læringsmiljøer (EVA, 2014). Forskningen påviser imidlertid også, at ledelse af inkluderende institutioner og skoler er en ledelsesmæssig udfordring, der kræver udvikling af en række specifikke ledelseskompetencer for at kunne udøve ledelse i forhold til et stigende antal betydningsfulde ledelsesområder (Ratner, 2013). Især peges der på behovet for udvikling af det strategiske og pædagogiske ledelsesperspektiv (Sløk & Ryberg, 2010; Csonka & Majgård, 2013). Projektets undersøgelsesspørgsmål lyder:

1. Hvilke ledelsesområder og ledelsesopgaver opleves som de mest presserende i ledelsen af den inkluderende institution og skole?
2. Hvilke kontekstuelle betingelser kan udpeges som afgørende for ledelse af inklusion?
3. Hvad er det særlige ved ledelse af inklusion?

4. Hvilke forhindringer opleves i ledelsen af inkluderende institutioner og skoler?

Med disse fire spørgsmål undersøges nogle grundlæggende betingelser for ledelse af inklusion, hvilket har dannet vidensgrundlaget for at udlede en mere generel viden i form af principper for ledelse af inkluderende institutioner og skoler.

Forskningsprojektet tager afsæt i 'Inklusionskompasset' som er en model for ledelse af inkluderende institutioner og skoler, hvor den overordnede ledelsesopgave formuleres således: *-at inddrage og skabe betingelser for deltagelse blandt inklusionens aktører og interessenter.* Modellen er udviklet i et samarbejde mellem NVIE og Skolelederforeningen (*Inklusion i Folkeskolen 2013 – Vejledning til skoleledelsen* (www.skolelederne.org)). Vejledningen opstiller seks ledelsesområder, som anses for at være de mest betydningsfulde for ledelse af inkluderende skoler. Det er ledelse i forhold til: Medarbejdere, forældre, børn, andre professionelle fagpersoner, politikere og forvaltning samt lokalsamfund.

Modellen har til formål at:

- udstikke og formulere fælles retninger for inklusionens aktører ved at inddrage og koordinere deres resurser og indsatser (seks ledelsesområder)
- formulere fælles rammer for de enkelte aktører, så de bliver i stand til at handle på baggrund af fælles værdier, veje og vurderinger (tre ledelsesdimensioner)

Inklusionskompasset er en model, der repræsenterer en generel viden om ledelse af inklusion. Den er udviklet på baggrund af dels empirisk viden og dels gennem et forskningsreview. Det empiriske grundlag omfatter udvikling af lederkompetencer blandt alle ledere af dagtilbud og skoler i tre kommuner – i alt ca. 100 ledere. Disse lederudviklingsprojekter er flerårige kompetenceudviklingsforløb, som stadig pågår, og som fungerer som feed-back-referencer i den fortsatte udvikling af modellen.

Modellen er desuden baseret på et forsknings-review, hvor ledelsesperspektivet i forhold til de seks ledelsesområder belyses med henvisning til relevante danske og internationale undersøgelser. Her bringes referencer til ledelsesstrategier, lederopgaver og lederroller, som påviseligt har positive effekter for udviklingen af inkluderende skoler, ligesom referencerne formulerer en række aktuelle udfordringer i skoleledelse.

Aktionsforskning og aktionslæring

I projektet har vi valgt en forskningstilgang, der består i en kombination af aktionsforskning og aktionslæring. Aktionslæring udgør rammen for ledernes udvikling af praksis, mens aktionsforskning udgør rammen omkring forskerrollen og vores indsamling af viden og vidensproduktion. Forholdet mellem aktionslæring og aktionsforskning kan beskrives ved at ledernes gennemførelse af aktioner i aktionslæringsgrupper danner praksisfeltet for den empiri, der indsamles og lægges til grund for aktionsforskningen. Aktionslæringens processer og resultater bliver således aktionsforskningens primære genstandsfelt.

Vi har som forskere arbejdet med et dobbelt-perspektiv: dels et *forandringsperspektiv* med henblik på at skabe betingelser for udvikling af ledernes praksis - herunder udvikling og afprøvning af nye ledelsesmetoder, der antages at fremme inkluderende

lærings- og udviklingsmiljøer, og dels et *forskningsperspektiv* med henblik på at udvikle generel viden om, hvad der karakteriserer 'ledelse af inklusion' – herunder viden om hvilke ledelsesinitiativer, der er nødvendige for at understøtte inklusionsprocesser på forskellige niveauer og i forskellige kontekster. Vi har således varetaget en tilsvarende dobbeltrolle som forskere: på den ene side intervenserer i ledernes praksis for at skabe betingelser for praksisforandring og på den anden side indsamle viden om, hvordan de tilsigtede forandringer skabes, og således udvikle en mere generaliseret viden, der er anvendelig i en bredere sammenhæng.

Aktionslæring - individuelle aktioner og fælles læring

Blandt flere forskellige modeller for aktionslæring har vi valgt følgende definition (Madsen, 2008):

'Aktionslæring er læring i fællesskab gennem udsørgende undersøgelse og refleksioner i forhold til deltagernes aktioner (projekter, handlinger, praksis, eksperimenter) og organiseret i særligt rammesatte læringsgrupper med frivillig deltagelse'

I denne definition lægges vægt på at aktionslæring er reflekteret læring i fællesskab, hvor deltagerne indgår i forpligtende fællesskaber over tid. Drivkraften i udviklingsprocesserne er deltagernes individuelle interesser og aktioner (projekthandlinger), som udspringer af deltagernes daglige praksis. Hver deltager har ejerskab til sit aktionslæringsprojekt, som har karakter af eksperimenter, hvor der også løbes en vis risiko for at fejle. Den individuelle læring genereres dels gennem samtale med en kollegial observatør, og dels gennem reflekterende samtaler i læringsgruppen, hvor den individuelle læring medieres til fælles læring.

Læringspotentialet i læringsgruppen udfoldes ved at deltagerne forholder sig nysgerrigt og udsørgende til hinandens erfaringer, hvor der veksles mellem individuelle og kollektive erfaringer og mellem individuel og kollektiv læring i følgende aktionslæringsmodel med fem faser:

1. Formulering af udviklingstema: Hvad er den mest presserende ledelsesopgave i udviklingen af den inkluderende institution og skole?
2. Beskrivelse af individuelle aktioner: Hvad er 'det nye' jeg vil udvikle eller afprøve i min lederpraksis?
3. Gennemførelse af aktioner med kollegial observatør: Aktør og observatør udveksler iagttagelser og reflekterer over hinandens aktioner og resultater
4. Reflekterende samtaler: Hvad opnåede jeg gennem min aktion og hvad har jeg lært?
5. Formulering af fælles læring: Hvad har vi lært om egen lederpraksis? Hvad har vi lært om medarbejdernes praksis? Hvad har vi lært om organisationen? Hvilke konsekvenser får denne læring for den fremtidige praksis?

Hver leder har i løbet af projektet gennemført tre aktioner i sin egen institution eller skole, hvilket har medvirket til at lederne har udviklet erfaringer med aktionslæring som metode til udvikling af egen lederpraksis, men også til udvikling af medarbejdernes praksis.

Aktionsforskning - den intervenserende forskerrolle

Det fælles i aktionsforskningstraditionen er at den kan forstås som en samlebetegnelse for en række forandringsorienterede og praksisnære – ofte kritiske tilgange – der har det til fælles at forskere og praktikere samarbejder om at intervenere og forske i praksis med henblik på at forbedre og producere viden om praksis (Madsen, 2012; Madsen 2013; Plauborg, 2007).

Vi har således været bevidst dagsordensættende i både praksis- og vidensudvikling, idet vi har introduceret 'inklusionskompasset' som den teoretiske forståelsesramme for ledelse af inklusion og som analyseramme for lederne aktioner og læring. Forskerrollen kan bedst karakteriseres som *konsulentforsker*, fordi den tilgodeser balancen mellem på den ene side en vis forskerdistance til praksis, men på den anden side bevarer en vis nærhed til den praksis, der forskes i (Madsen, 2012). Rollen sikrer desuden en tæt dialog med lederne som den reflekterende praktiker, der dels modtager understøttende og udfordrende indspil til forandring af sin praksis og dels selv formulerer behov for forskerintervention. Konsulent-forskeren er desuden dagsordensættende i sin rolle som rammekonsulent, der består i at koordinere aktionslæringens læringsperspektiver med aktionsforskningens almene vidensinteresse.

Dialogen mellem forsker og praktiker

Et grundlæggende spørgsmål i aktionsforskning er, hvilken slags viden der produceres af hvem. Her skelner vi mellem tre vidensformer, som knytter an til forskerpositionen, deltagerpositionen og den løbende dialog mellem disse to positioner. Med inspiration fra den aristoteliske skelnen mellem praktisk kundskab og teoretisk kundskab forstår vi lederne viden som en praktisk kundskab, der er udviklet til at handle med i et praksisfelt, der er karakteriseret ved at være omskiftelig og uforudsigelig. Her er tale om en situeret læring, der kan karakteriseres som deltagerviden, der skal gribe det praktiske liv (Saugstad, 2014). Forsker-positionen repræsenterer derimod en teoretisk kundskab, der kan karakteriseres som en tilskuerviden, der er udviklet til at begribe og foregribe virkeligheden med. Her er tale om en position, hvorfra det generelle og principielle betragtes.

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at fremstille det dialogiske møde mellem forsker og praktiker som mødet mellem en deltager med viden *i* handling og en tilskuer med viden *om* handling. I projektets forskellige dialogfora, men især i dialogen mellem forskerne og læringsgrupperne, er der produceret *en tredje vidensform*, som vi vil karakterisere som viden *for* handling. Det er en reflektiv viden, der genereres i mødet mellem praktikernes refleksioner over deres aktioner og forskernes analytiske begreber, der stilles til rådighed som redskaber for refleksioner over praksis. I denne forståelse repræsenterer teoretisk viden en række begreber for tænkning og læring, mens reflektiv viden repræsenterer begreber for handling i praksis.

I dialogen med læringsgrupperne har vi fx introduceret analytiske begrebskategorier i form af 'inklusionens nøglebegreber' som fx deltagelse og deltagelsesbetingelser, praksisfællesskaber og differentierede fællesskaber, faglig og social diversitet, trivsel og læring - begreber som lederne har tilskrevet nye betydninger og perspektiver i lyset af inklusions- og eksklusionsproblematikker.

Eftersom hver leder har gennemført tre udviklingsaktioner i løbet af projektperioden har det skabt mulighed for en vis progression i deltagerne læring. Vi har kunnet iagttage, hvordan deltagerne er blevet i stand til selv at generalisere individuelle erfaringer til kollektive vidensformer, der opleves at have gyldighed ud over den konkrete læringskontekst. Typisk ved at den individuelle læring har været gjort til genstand for fælles refleksion i læreringsgruppen, som så igen er blevet præsenteret i plenumforsamlingen, hvor genkendelighed, forståelighed og anvendelighed har været centrale vurderingskriterier.

Dataindsamling, analyse og videns-tilbageløb

Vores datamateriale består af:

- Analyse af nationale, kommunale og lokale dokumenter om inklusionsstrategier
- Indsamling af skriftlige dokumenter fra læringsgrupperne (aktionsplaner og gruppernes formulering af fælles læring)
- Deltagerobservationer i læringsgrupper og plenumforsamlinger
- Fokusgruppeinterviews med læringsgrupper

Dataindsamlingen skal imødekomme kravet om at opsamle individuel og kollektiv læring med henblik på at skabe generel viden om et lederskab, der antages at virke fremmende for inklusionsprocesser i bredere sammenhænge, så der opnås en vis transferværdi. Det er projektets vidensgeneraliseringsproces.

Det indsamlede datamateriale er desuden blevet analyseret med henblik på at formulere analyseresultater, så de er egnede til at bringes tilbage til deltagerne i en form, der gør det muligt at efterprøve deres gyldighed i den enkelte leders specifikke praksis. Det er en efterprøvning af, i hvilket omfang lederne kan genkende sig selv og deres praksis i vores fremstilling af analyserne. Det er projektets valideringsproces, som er en kommunikativ validering. Det har været en proces, hvor især læringskonteksten er blevet præciseret og hvor en række specifikke kontekstafhængige faktorer er gjort synlige i lederskabet, fx som forskelle mellem dagtilbud og skoler, mellem ledelse af inklusion og øvrige forandringsprocesser, mellem ledelse af forældre og professionelle, mellem læring og trivsel samt mellem almen- og det specielpædagogik. Vores analyser af lederne beskrivelser har således været et spejl for deres videre refleksion over praksis. Det har både været en bekræftende proces, men også en kritisk refleksionsproces mellem os og lederne, hvor en række ledelsesmæssige dilemmaer er blevet synlige, fx dilemmaer mellem evalueringskultur og innovationskultur (Pors, 2014) og mellem socio-kulturelle og bio-medicinske forståelser af inklusionsprocesser (Ratner, 2013).

I vores analyseproces har vi vurderet læringsresultaterne i forhold til især empirisk forskning om ledelse af inklusion. Det er en proces med teoretisk validering, hvor lederne læring gennem aktionerne er blevet udfordret, perspektiveret og sandsynliggjort gennem dialoger om forholdet mellem kontekst-afhængige og kontekst-uafhængige vidensformer. Her har vi arbejdet med en videnskategori som vi kalder *statements*. Det er en vidensform, som er fremkommet ved at en række vidensudsagn fra læringsgrupperne er blevet formuleret som hypoteser om ledelse af inklusion, hvis udsagnsværdi herefter er udsat for kritisk refleksion i læringsgrupper og plenumforsamlinger:

- På hvilke måder og i hvilket omfang oplever lederne at et statement har gyldighed i deres specifikke ledelseskontekst?
- Hvordan kan statements generaliseres, så den kan opnå status som et princip for ledelse af inklusion i almene sammenhænge?

Denne generaliseringsproces har taget sit udgangspunkt i, hvad lederne oplever som det særlige ved at lede inkluderende skoler og institutioner, og hvilke nye ledelsesopgaver og -roller, der er afprøvet og udviklet i aktionsprojekterne. Disse lokale erfaringer har lederne derpå formuleret som generelle opmærksomhedspunkter.

Fx er princip nr. 1 udviklet i en læringsgruppe, hvis læring blev formuleret således: 'Vi skal lede medarbejderne på samme måde, som vi ønsker, at de skal lede børnenes læring og udvikling', hvilket medførte en diskussion om, hvad der kendetegner en inkluderende medarbejderkultur, og hvordan den skabes. Herefter har vi formuleret et statement: 'En inkluderende medarbejderkultur er forudsætningen for et inkluderende lærings- og udviklingsmiljø', hvilket efter en dialog mellem forskerne og lederne er blevet formuleret som et princip, der kan gøres gældende i almene sammenhænge.

Seks principper for ledelse af inklusion

1. *Ledelse af inklusion er udøvelse af en inkluderende ledelsesform*
Ledelsesudfordringen er at inddrage inklusionens aktører med deres forskellige interesser og kompetencer under et fælles mål-perspektiv. Medarbejderne skal have adgang til anvendelig viden i den kontekst, hvor inklusions-perspektivet skal omsættes til en inkluderende professionel praksis, hvilket kræver inddragelse af især forældre og resursepersoner med specialviden. Den inkluderende ledelsesform anses for at være en vigtig forudsætning for at fremme en inkluderende kultur, hvor medarbejderne på tilsvarende måde skaber inkluderende læringsfællesskaber gennem inddragelse af børn og forældre.
2. *Ledelsen skal rammesætte inklusion som et alment pædagogisk perspektiv*
Inklusion skal italesættes som en pædagogisk tankegang og som et begreb til at reflektere over den pædagogiske praksis på alle niveauer, især med fokus på analyser af ekskluderende mekanismer og strukturer. Inklusion skal ledes som andet og mere end en opgave, der skal løses i forhold til børn med særlige behov. Der skal skabes en ny fortælling om den inkluderende skole og institution, som ledelsen adresserer med stor omhu i forhold til medarbejdere, forældre, forvaltning og politikere. Fx om specialafdelinger, der nedlægges og når nye støtteformer indføres og nye principper for resursetildeling anvendes.
3. *Ledelse af inklusion er ledelse af faglig forskellighed*
Ledelsen skal udvikle fælles forståelser og mål for inklusionsperspektivet og sikre at medarbejdernes forskellige kompetencer og metoder kan udfolde sig i en differentieret professionel praksis. Det er udvikling af en læringskultur, der er kendetegnet ved gensidig respekt for forskellige professionelle metoder og praksisser, der koordineres under et fælles inklusions-perspektiv. Den professionelle diversitet repræsenteret ved pædagog- og lærerprofessionen skal

ledes med inklusion som en fælles opgave, men ikke nødvendigvis som en fælles praksis.

4. *Omstilling til øget inklusion tager afsæt i fælles viden om eksisterende praksis*
Ledelsen skal som udgangspunkt for forandringsprocessen inddrage medarbejderne i at beskrive eksisterende praksis, så der tilvejebringes en fælles viden om, hvilke nuværende praksisformer, der virker fremmende og hæmmende i forhold til inklusions-målsætningen. Uden denne fælles statusproces kan omstilling til inklusion opleves som ubegrundet kritik af medarbejdernes praksis.

På denne baggrund kan inklusionsperspektivet introduceres som et perspektiv, der giver ny mening og betydning til eksisterende praksis og kerneopgaven. Forandringsprocessen vil altid forløbe i forskellige tempi i afdelinger, teams og blandt medarbejdere, hvilket repræsenterer forskellige betingelser i omstillingsprocesserne. Modstandsformer er vigtige bidrag til ledelsens refleksion over egen praksis.

5. *Ledelse af inklusion udøves gennem den deltagende læringsleder*
Ledelsen skal have adgang til viden om medarbejdernes praksis for at kunne rammesætte og understøtte medarbejdernes kontinuerlige læring. Det er ledelse tæt på medarbejdernes praksis, hvor ledelsen opnår større og større indsigt i den praksis, der skal ledes. Samtidig styrker denne indsigt et inkluderende ledelsesperspektiv og giver adgang til nye ledelsespositioner i forhold til medarbejdernes praksisudvikling: Induktiv ledelse, hvor forskellige dokumentationsmetoder giver anledning til fælles refleksion og begrebsudvikling, og deduktiv ledelse, hvor lederen introducerer nye begreber og metoder til praksisudvikling. Begge positioner kræver viden om det der skal ledes, nemlig udvikling af en inkluderende praksis. Ledelse af inklusion kræver almen viden om inklusionens nøglebegreber og hvordan inklusion skal forstås i sammenhæng med andre pædagogiske begreber som fx udviklende fællesskaber, deltagelsesbetingelser, trivsel, læring, undervisningsdifferentiering.

6. *Teamet er den centrale aktør for udvikling af inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer*
Udfordringen er at lede teamet, så den pædagogiske praksis 'afindividualiseres' og opbygge en kollektiv medarbejderkultur, hvor medarbejderne støtter hinanden fagligt – ikke bare i formaliserede kollegiale fora, men i hverdagen. Det forudsætter at medlemmerne i teamet ikke blot deltager i fælles planlægning, men tillige deltager i hinandens praksis og følger op med fælles evaluering for at skabe en læringskultur. Videndeling i teams sker ikke af sig selv, men skal understøttes gennem anvendelse af systematiske metoder og rammesættes med særlige udviklingsrum. Teamet skal ledes som et videncenter for pædagogisk og organisatorisk udvikling.

Litteratur

- Csonka, A. & Majgaard, K. (2013): *Hvad er pædagogisk ledelse?* Danske Kommuner, 29.08.2013
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Et bevidst blik på alle elevers læring*
- Duus, G. m. fl. (2014): *Aktionsforskning – en grundbog*. Samfundslitteratur
- Dreier, O. (1999): *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I: Nielsen, K. & Kvale, S.: *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010): *Kvalitative metoder i organisations-og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999): *Landskab for læring*. I: Nielsen, K. & Kvale, S.: *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005): *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag
- Madsen, B. (2013): *Aktionslæringens DNA – håndbog om aktionslæringens teori og metode*. VIASystem.
- Madsen, B. (2012): *Aktionsforskning. Et arbejdsnotat*. Psykologisk Institut, AAU.
- Olsen, J. & Thomsen, S.,R (2012): *Aktionslæring i ledernetværk – udvikling af strategisk ledelsespraksis i pædagogiske dagtilbud*. UCC.
- Pors, J.G. (2014): *At lede mellem evaluerings- og innovationskultur – folkeskolen som aktuel og potentiel organisation*. Special Issue on School Leadership. No.1/june 2014. CBS
- Ratner, H. (2013): *Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag
- Skolelederforeningen (2013): *Inklusion i folkeskolen – vejledning til skoleledelsen samt vidensgrundlag for ledelsesområder*. (www.skolelederne.org)
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, C. (red.): *Inklusionens Pædagogik*. Hans Reitzels Forlag
- Plauborg, H. m. fl. (2007): *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag
- Saugstad, T. (2014): *Goddag mand, økseskaft*. DPT nr 4, december
- Rambøll, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, Professionshøjskolen UCC, VIA University College (2014): *Forskningsbaseret viden om pædagogisk ledelse*
- Undervisningsministeriet (2014): *Beskrivelse af inklusionsudviklingsprojekt omkring Ledelse af inklusion*. Afd. for Inklusionsudvikling.