

# Meningsdannelser og paradokser i det interne og tværfaglige samarbejde

– case studie af en ”anderledes” folkeskole

**Antal anslag m. mellemrum**

**237.909**

Udarbejdet af:	Mette Camilla Falck, studie nr. 20090798 Joachim Fris Falck, studie nr. 20100946
Vejleder:	Claus Arne Hansen
Afleveringsdato:	14. dec. 2012
Uddannelse:	Kandidat i Social Arbejde, specialafhandling
Uddannelsessted:	Aalborg Universitet

## Abstract

This thesis is a qualitative case study on the sensemaking processes and paradoxes that exist in the teachers' internal collaboration and interdisciplinary cooperation with other professions, in social and special educational work. The visions and ideas for the future of an inclusive school policy contains a major transformation in the cooperation between a school's professional stakeholders. This cooperation is critical if a school is to successfully meet the policy objectives of merging special geographical areas with a general catchment area, so that all children, regardless of their social conditions, can be included in the future of schooling.

The existing research on schooling, indicates general difficulties between a school's professional stakeholders, which is why the political thought is towards teacher collaboration, closer teaching groups and an increased focus on the interdisciplinary cooperation between groups such as PPR and schools. The Copenhagen has, for the school year 2012-13, decided to establish resource centers in all the local schools in order to give a more unified, holistic and systematic approach together with "**a common language**". The aim is to provide schools with the necessary competences to solve the social and special educational challenges that lie ahead.

With our experience from elementary school, we are primarily concerned with the political and scientific attention given to mainly quantitative goals whilst evaluating schools and the school's own practice. It is for this reason, *whilst* studying for a Masters in Social work, that we have found it necessary to examine the interaction and cooperation processes taking place at a school that is built on political ideals. The school which provides the framework for the thesis case, is characterized as an extreme and paradigmatic case. The school, since its beginning as an experimental school in 1973, is characterized by close teamwork and many years of experience of working together alongside a competence center. In other words, the schools' experience in internal and interdisciplinary cooperation can be utilized as a source of

knowledge and insight into the opinion formation and paradoxes that may arise in the relationship between various professions.

Through Karl. E. Weick's theory of Sensemaking in Organization and Ralph. D. Stacey theory of "Complex responsive processes" we investigate through social constructivist methods, how a large school creates stability and change in the communicative cooperation processes that exist between school professionals, teachers and resource persons. We go through the identification of several organizational issues which can be both valid or invalid or even opinion based. We go through qualitative interviews and observations, thus obtaining new insights and knowledge into the difficulties a school will be presented with on a daily basis. In particular, the systemic approach to the social work, combined with a lack of participation and communication between the stakeholders in the school's own themes, creates problems for cooperation, both internally and between the various disciplines. This may well prove to have consequences, not only for the professionals, but also for the student or the entire class.

# Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b>		<b>2</b>
<b>Del 1</b>	<b>1.0 Indledning (fælles)</b>	<b>6</b>
	<b>1.1 Problemfelt (fælles)</b>	<b>7</b>
	<b>1.2 Problemformulering (fælles)</b>	<b>17</b>
<b>Del 2</b>	<b>2.0 Metateori (Joachim)</b>	<b>17</b>
	<b>2.1 Det Social konstruktivistiske paradigme (Mette)</b>	<b>18</b>
	<b>2.2 Kombination af teori</b>	<b>21</b>
	<b>2.3 Ralph D. Staceys teori om Kommunikative Responsive processer (Mette)</b>	<b>23</b>
	<b>2.3.0 Kultværdier og ideologiske valg</b>	<b>25</b>
	<b>2.3.1 Legitime og illegitime temaer</b>	<b>26</b>
	<b>2.4 Karl E. Weicks teori om Sensemaking i organisationer (Joachim)</b>	<b>28</b>
	<b>2.4.1 Sensemaking egenskaben Retrospektive</b>	<b>30</b>
	<b>2.4.2 Sensemaking egenskaben Enactive of Sensible Enviroment</b>	<b>30</b>
	<b>2.4.3 Sensemaking egenskaben Social</b>	<b>31</b>
<b>Del 3</b>	<b>3.0 Metodologi (Mette)</b>	<b>33</b>
	<b>3.1 Valg af case studie som metode (Joachim)</b>	<b>33</b>
	<b>3.2 Tilvirkning og oparbejdelse af data (Mette)</b>	<b>37</b>
	<b>3.2.0 Det semi strukturerede interview (Joachim)</b>	<b>37</b>
	<b>3.2.0.1 Valg af lærerne som informanter</b>	<b>39</b>
	<b>3.2.0.2 Valg af ressourcepersoner som informanter</b>	<b>41</b>
	<b>3.2.1 Observation (Mette)</b>	<b>43</b>
	<b>3.2.2 Dokumenter (Mette)</b>	<b>44</b>
	<b>3.3 Ethiske overvejelser (Joachim)</b>	<b>45</b>
	<b>3.4 Bearbejdning af materiale, samt analysestrategi (Joachim)</b>	<b>46</b>
	<b>3.5 Fremstilling af undersøgelsens resultater (Mette)</b>	<b>48</b>
	<b>3.6 Metodekritik (Joachim)</b>	<b>50</b>

<b>Del 4</b>	<b>4.1 Analyse afsnit 1 (Mette)</b>	<b>52</b>
	4.1.0 Teamsamarbejde omkring eleverne	58
	4.1.1 LP modellen som samarbejdsmodel	60
	4.1.2 Delkonklusioner	64
	<b>4.2 Analyse del 2 (Joachim)</b>	<b>68</b>
	4.2.0 Centralrummet	71
	4.2.1 Åben Plan	73
	4.2.2 Delkonklusion	
	<b>4.3 Analyse afsnit 3 (Mette)</b>	<b>83</b>
	4.3.0 Den specialiserede hjælp	84
	4.3.1 Delkonklusion	88
	<b>4.4 Analyse afsnit 4 (Joachim)</b>	<b>89</b>
	4.4.0 Fælles sprog	90
	4.4.1 Skriftlighed og Dokumentation	94
	4.4.2 Delkonklusion	101
<b>Del 5</b>	<b>5.0 Konklusion (Fælles)</b>	<b>103</b>
	<b>5.1 Perspektivering (Fælles)</b>	<b>106</b>
	<b>6.0 Litteraturliste og kildehenvisning</b>	<b>108</b>

## Del 1.

### 1.0 Indledning

Vi har valgt i vores specialeafhandling til Kandidat i socialt arbejde, at rette fokus mod folkeskolen, herunder det interne samarbejde, lærerne imellem, samt det tværfaglige samarbejde med skolens professionelle ressourcepersoner, der fordres til politisk og lovgivningsmæssigt, i målet om en mere inkluderende folkeskole. Forskningen på skoleområdet konstaterer, på baggrund af adskillige effektevalueringer og undersøgelser af folkeskolens almene – og specialpædagogiske praksis, et stort behov for forandring i holdningen, såvel som løsningen af det sociale arbejde i folkeskolen. Der er ikke mindst et grundlæggende behov for forandring af folkeskolens samarbejdskultur med en mere systematisk og ensartet styring i organiseringen af det sociale arbejde, samt en tættere tværfaglig koordinering og sparring mellem skolens professionelle aktører, hvis sammenlægningen af folkeskolens almen- og specialpædagogiske opgaver fremover skal lykkes, og den politiske målsætning om at inkludere 96 % af landets elever i folkeskolen inden 2015, skal blive en realitet (Ministeriet for børn og undervisning 2012 , UCC 2010: 9, Egelund & Tetler 2009: 14, 297, AKF & DPU 2007).

Med udgangspunkt i en større københavnsk folkeskole, som på adskillige punkter understøtter visionen om fremtidens skole, og med mange års erfaring og tradition for tæt lærersamarbejde, samt samarbejde på tværs af professioner, er det specialets hensigt at generere ny empirisk viden og indsigt om de virkninger og konsekvenser samarbejdet har/har haft for organisationens aktører i det sociale arbejde. Det mangler, som vi ser det, endnu kvalitativ forskning om inklusions strategien nye samarbejdsformer – og processer, der fordres til i løsningen af det sociale arbejde, og hvor de professionelle aktørers evne til at samarbejde og skabe løsninger og resultater i fællesskab, måske er mere afgørende end nogen

sinde før. Vi vil derfor undersøge de meningsdannelser og paradokser, der udspiller sig blandt skolens professionelle aktører, og viser sig i en ekstrem og paradigmatisk case, med afsæt i Karl E. Weicks teori om meningsdannelser i organisationer, samt Ralph D. Staceys teori om komplekse responsive processer.

## 1.1 Problemfelt

Siden Danmark i 1994 underskrev den verdensomspændende Salamanca erklæring, og sammen med 92 andre lande, forpligtede sig til at arbejde med *"de grundlæggende ændringer i tankegangen, som er nødvendige, for at skoler kan bruges af alle børn og særligt af dem med særlige uddannelsesmæssige behov"* (Salamanca: 4), har den danske folkeskole mod forventning segregeret et stigende antal børn og unge fra almenundervisningen (Ministeriet for børn og undervisning 2012). Antallet af segregerede er løbende steget fra 1995 til 2010, således at udgifterne til eksterne specialtilbud, i 2010 udgjorde ca. 13,3 % af folkeskolens samlede udgifter. Alene fra kommunalreformen trådte i kraft i 2007, hvor kommunerne har haft hovedansvaret for specialundervisningen og til 2010, har der været en stigning i udgifterne på omkring 3 % (Krevi 2011: 7).

Udover svære økonomiske omkostninger for hele uddannelsesområdet, medfører udskillelse til segregerede tilbud i flere tilfælde også personlige konsekvenser for den enkelte elev, der ifølge forskningen ofte oplever sig anderledes, stigmatiseret eller i nogle tilfælde direkte "unddraget indflydelse på egne livsvilkår" (Egelund & Tetler 2009: 140). For flere af disse børn og unge medfører det senere i livet, vanskeligheder med bl.a. at udvikle initiativ og spontanitet, der ellers betragtes som nødvendige forudsætninger for at begå sig i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet, som i høj grad forventer og afkræver aktivitet og selvstændig stillingtagen (Ibid.) Undersøgelser og rapporter, foretaget af Finansministeriet, skønner at nok bringes de segregerede elever selvtillid og sociale kompetencer, men at det faglige udbytte af specialundervisningen ikke i tilstrækkelig grad kan dokumenteres, idet kun 1/4 går til folkeskolens afgangsprøve, der er en forudsætning for bl.a. at komme ind på en ungdomsuddannelse, hvorfor der således sættes spørgsmålstegn ved, om den stigende eksklusion fra normalundervisningen er i elevernes interesse (Krevi 2011: 4 - Deloitte 2010: 63).

Nævnte argumenter, der har indskrevet sig i budgetaftalerne mellem regeringen og KL i 2010 og 2011, med en strammere politiske styring af folkeskoleområdet, har således resulteret i flere organisatoriske, såvel som lovmæssige ændringer med det overordnede formål at segregere færre elever i folkeskolen. I tråd med Salamanca erklæringens nærhedsprincip, om videst muligt at tilbyde hjælp/undervisning i barnets nære miljø og omgivelser, og ikke ekskluderet i særlige segregerede tilbud, er der de seneste år nedlagt flere specialskoler/klasser landet over, der skal reducerer den segregerede specialpædagogiske praksis, for i stedet at lade denne opgave indgå indenfor rammerne af den almene folkeskole (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012 - Deloitte 2010: 13). Behovet for tilrettelæggelsen af en mere inkluderende skole, herunder undervisning understreges ikke mindst med indførelsen af den såkaldte 12 timers regel, der trådte i kraft fra skoleåret 2012. Denne lovændring har med et overordnede formål; at afgrænse specialundervisningen, skærpet skolernes ansvar i opgaveløsningen, således at kun elever der vurderes at have særligt behov for hjælp/støtte, i minimum 12 timer pr. uge (svarende til 9 klokketimer), kan få tildelt special pædagogisk bistand. "Elever, der har behov for mindre end 9 klokketimers støtte om ugen, vil efter de nye regler ikke længere modtage specialundervisning", men skal indgå i den almene undervisning, hvortil det er overvejende er lærerens opgave og ansvar at tilrettelægge og tilpasse hjælpen til den enkelte elev (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012).

I rapporten "De effektive kommuner" foretaget på foranledning af KL, skønnes sammenkobling af almen- og specialområdet, i forbindelse med etableringen af skolesammenlægninger til stor skoler, at kunne resulterer i væsentlige effektivitetsgevinster fremover, der forventes at kunne komme almenområdet til gavn. Udover en mere effektiv udnyttelse af den administrative kapacitet, forventes stor skoler at føre til "større faglig bæredygtighed, øget fleksibilitet i timeplanlægningen og bedre muligheder for at tilrettelægge undervisningen inkluderende" (KL 2012: 9), ved bl.a. at sammenlægge ressourcerne til den specialpædagogiske bistand i større og mere funktionelle enheder på skolerne, der med en tidlig indsats i nærmiljøet, kan både forebygge og behandle flere typer af sociale og specialpædagogiske behov (Ibid.). I forlængelse heraf peger forskningen på, at kollektivt orienterede skoler, samt skoler hvor lærerne arbejder i selvstyrende teams, resulterer i en lavere henvisningsfrekvens, ikke mindst fordi disse skoler bl.a. viser sig at have en højere grad



af intern specialisering. Således indstiller skoler, der samarbejder bl.a. i form af et ressourcecenter, færre elever til segregerede tilbud, samt udviser en højere grad af økonomistyring, sammenlignet med andre skoler (Egelund & Tetler 2009: 13 - Deloitte 2010: 130).

Netop København kommune, der har taget store initiativer på Børne- og Unge område, og bl.a. har formuleret en målsætning om at blive Danmarks mest inkluderende kommune inden år 2020, har i takt med kommunens mange skolesammenlægninger, valgt fra skoleåret 2012, at etablerer ressourcecentre på alle kommunens nye stor skoler, med det formål at skabe helhed og sammenhæng i opgaveløsningen (Københavns kommunes Specialreform 2012: 3). "Målet med de nye centre er at styrke det tværfaglige arbejde med inklusions- og undervisnings differentiering og sikre helhed og sammenhæng i indsatsen for børn i vanskeligheder og børn med særlige behov" (Ibid.). Udover en koordinerende funktion og rolle i forhold til de specialpædagogiske indsatser, og dets mange aktører, er formålet ikke mindst at tilbyde lærerne, en mere tilgængelig, systematisk og tværfaglig fag professionel viden og sparring, såvel som praktisk hjælp og bistand i situationer hvor der opstår bekymrende adfærd ved enkelte elever eller hele klasser. (Københavns kommunes Specialreform : 3 – Ministeriet for børn og undervisning 2012). "Ideelt set skal medarbejderne i ressourcecenteret ikke løse problemerne for læreren, men hjælpe læreren til at udvikle sin praksis, så den afhjælper udfordringerne dér hvor de opstår" (Ibid.). Kommunens strategi om ressourcecentre, hvor en delegeret stab af professionelle kan træffe afgørelser på vegne af skole lederen, er endvidere ment til at komme skolelederne til gavn, der siden 2009, jf. lov nr. L 186 i Folkeskoleloven § 40, stk. 2 og § 40, stk. 5, har haft ansvaret i alle beslutninger vedr. skolens organisering og undervisning, tilrettelæggelsen af specialpædagogiske tiltag, beslutninger vedr. ekstra støtte, nedrykning, samt for udviklingen af kompetenceudvikling i organisationen. En delegeret ledelse kan, foruden en hurtigere sagsbehandling, give mulighed for at reducere usikkerheden og kompleksiteten i specialpædagogiske beslutninger, bl.a. ved indhentning af flere informationer ved de involverede parter, før der interveres eller træffes afgørende beslutninger (Thorsvik & Jacobsen : 78).

Indførelsen af inklusions begrebet stiller nye politiske krav og forventninger til de professionelle omkring barnet, om en mere relationel og helhedsorienteret forståelse og tilgang, snarere end en individorienteret forståelse af elevens vanskeligheder (Egelund &

Tetler 2009: 275). At se på omgivelserne frem for barnets vanskeligheder, forudsætter som Alenkær pointerer det, at fremtidens skole må forholde sig til sine elever, som var de alle lige unikke/specielle. Det handler om den kvalitative substans, at barnet skal føle sig inkluderet og som del af et fællesskab, samt at forstå at barnet ikke har vanskeligheder, men er i vanskeligheder (Alenkær 2008: 40). Vi finder det i den anledning positivt at rapporten "De mange veje", der har evalueret Danmarks hidtil største inklusions projekt "Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed", kunne konstatere at de mange inddragede skoleprojekter, trods forskellige indsatser og pædagogiske tilgange, alle refererede til en systemisk forståelse, "der afspejler et fremherskende relationelt perspektiv inden for det specialpædagogiske felt, hvor vægten lægges på omgivelsernes betydning for børns problemer" (UCC 2010: 8). Vi finder også de nye politiske strømninger, med fokus på dialog mellem skolens parter og en højere grad af samarbejde i folkeskolen, afgørende for at folkeskolen kan forandre og udvikle sig i takt med skolens faglige og sociale udfordringer. Alt andet lige afhænger skolens praksis og opgaveløsning af de professionelle aktørers motivation, såvel som modstand mod "nye inkluderende tiltag", samt om de kan danne nye meninger i deres daglige arbejde.

Den eksisterende forskning på området, har længe indikeret svære problemer i skolens egen organisering, og fastslår generelt et helt gennemgribende behov for en forandring af skolens interne og tværfaglige samarbejdskultur. Skolens Rejsehold i 2010, i tråd med tidligere rapporter fra Deloitte, anbefalede et massivt løft af især lærernes kompetence der bl.a. skal ruste lærerne til at få alle med i undervisningen (Rejseholdet : 14 - Deloitte 2010 - Egelund & Tetler 2009). Dernæst tilskrives særligt lærerprofessionens tradition for autonomi og metodefrihed, hvor lærernes undervisning, såvel som forberedelse og problemløsning overvejende foregår/er foregået alene, en afgørende rolle i forklaringen på at folkeskolen længe har været præget af et individorienteret og/eller problemorienteret tilgang (UCC 2010). Mange lærere har, trods løbende lovmæssige forsøg på at forbedre teamsamarbejdet med ændringer af lærernes arbejdstidsaftaler, fra en central til decentral styring, oplevet at stå alene med især adfærdsvanskelige elever (Eva 2007).

I Hedegaard Sørensens kvalitative undersøgelse, af lærernes arbejdsmiljø i 24 læringsmiljøer, fremhæver lærerne endvidere et bedre tværfagligt samarbejde, såsom mere fælles refleksion og intern sparring mellem professioner, samt bedre relationer mellem praksisfelt og den

eksterne ekspertise, som forudsætning for fremover at kunne løfte denne opgave i almenområdet. Især fremhæves PPR som fraværende (Hedegaard Sørensen i Egelund & Tetler 2009: 209). Finansministeriets rapport, fremhæver allerede for år tilbage, særligt vanskeligheder i samarbejdet og kommunikationen mellem særligt PPR, pædagogisk psykologisk rådgivning, og skolerne. I rapporten efterlyser PPR en højere grad af rummelighed i folkeskolen, hvilket de oplever som en barriere i udviklingen af en mere inkluderende skole med færre segregerede, og oplever at skolerne generelt har svært ved at implementere og efterfølge de anvisninger PPR angiver (Deloitte 2010). Skolerne derimod finder PPR afvisende og ukonkrete, og savner en højere grad af faglig (pædagogisk psykologisk) sparring samt praktisk værktøjer til brug i undervisningen.

Den stigende udskillelse af elever med særlige behov, har i medierne givet opmærksomhed på hovedsagligt resultater af kvantitative undersøgelser fra bl.a. OECD, PISA, samt Finansministeriet og Ministeriet for børn og undervisning, der ikke har kunne dokumentere en målbar effekt i forhold til de stigende udgifter, hvorfor der er et øget behov for flere målinger af skolens opgaveløsning og resultater. Bl.a. vedtog Folketinget i 2006 ændringer af folkeskoleloven jf. lov nr. 313 og lov nr. 572, med det formål at styrke evalueringskulturen, og skærpe skolens evalueringspligt, ved bl.a. at skabe synlighed i skolernes initiativer på især elevniveau med bl.a. indførelsen af nationale test, elevplaner osv.. Behov for evalueringer og effektmålinger forstærkes ikke mindst af kommunernes og regionernes behov for evidens i bl.a. planlægningen og tildelingen af økonomiske midler, samt krav om dokumentation af kvalitet i tilbuddene, der bl.a. anvendes i årlige rammeaftaler (Aftale om Strukturreform 2007: 7, 61). Derfor pålægges skolerne hvert år at udarbejde dokumentation, evaluering i bl.a. kompetenceudvikling, kvalitetsrapporter, trivsels rapporter, individuelle elevplaner, samt undervisnings- og årsplaner mm. der alle har til hensigt at legitimere den politiske omstramning af folkeskoleområdet og især afgrænsningen af den specialpædagogiske bistand. "Mange påpeger at fremvæksten af nye registreringssystemer er et system til detaljeret kontrol af ansatte. Begreber som mål og resultatorienteret styring, evalueringsrutiner og kvalitetssikring indeholder alle de samme centrale elementer: registrering af hvad mennesker gør og hvilke resultater de opnår" (Jacobsen & Thorsvik 2008: 81).

Som socialarbejdere selv, henholdsvis skolelærere og sygeplejerske, samt kommende kandidater i socialt arbejde, finder vi det naturligvis problematisk, at aktørerne, der i flere tilfælde er de berørte parter af en given politisk indsats/intervention, i langt mindre grad vægtes i forskningen. Vi finder det værd at nævne, at den eksisterende forskning der tager afsæt i de professionelle aktørernes perspektiv, langt overvejende referere til kvantitative undersøgelsesdesign, udsagn fra projektledere af konkrete inklusions projekter eller skolernes selvevaluering, der vægter effekt og hvad der virker, snarere end de processer der ligger bag et givent resultat. I en del af de omtalte inklusions projekter vurderede det tværtimod at "kvalitative data som lærerudsagn, forældre samtaler og interviews ikke kunne betragtes som tilstrækkelig dokumentation". Effektmål som karakterer, segregerings grad, tests og spørgeskemaer blev benyttet til at se om metoder samt projekter, havde været en succes. (UCC 2010: 76-77). De selvsamme effektmål, såvel som uddannelsesniveau/kompetenceniveau, har ligeledes dannet baggrund for de nye tiltag omkring ressourcecentre foruden de fremadrettede kvantitative evalueringer heraf. Forskningen vægter ligeledes kvalitative udsagn, men når der skal intervereres i forhold til sociale problemer, sker det altså sideløbende med kvantitative målinger samt effektmål. Ikke mindst derfor, mener vi, at der mangler viden om, og fokus i forskningen, på de professionelles egne fortællinger om det interne såvel som tværfaglige samarbejde, de udfører i det daglige, og som der fremover opfordres til politisk i målet om en mere inkluderende folkeskole. I fremtidens folkeskole vil det det sociale arbejde omfatte flere professionelle end tidligere, der med hver sin forståelse og hver sit fags historik vægter forskelligt på flere punkter bl.a. årsagsforklaringer såvel som løsningsforslag, hvorfor man svært kan forestille sig en skole, der ikke fremover skal forholder sig til et tal af meningsdannelser og holdninger til den eksisterende praksis, og hvis interne og tværfaglige samarbejde fremover vil få betydning for forebyggelsen såvel som løsningen af sociale komplekse problemstillinger.

Vi har selv, i et tidligere projekt på studiet til kandidat i socialt arbejde, på baggrund af en kritisk hermeneutisk analyse og fortolkning af forældrenes krænkelser historier, i sager vedr. specialundervisning, kunne konstatere hvordan svigtende og mangelfuldt samarbejde mellem folkeskolens professionelle, ofte var præget af en utydelig ansvarsfordeling og kommunikation mellem de ansvarlige, hvilke i flere tilfælde ved medvirkende til svære vanskeligheder med at tilgodese og imødekomme elevens/forældrenes behov, samt i strid

med Folkeskoleloven og god forvaltnings mæssig praksis om bl.a. forældre inddragelse/medbestemmelse (Falck & Falck 2010: ). Hvor vi i nævnte projekt betragtede det sociale arbejde i folkeskolen, med afsæt i en normativ og anerkendelsesorienteret tilgang, indeholdende en etisk fordring om hvorledes det sociale arbejde burde se ud, har vi i dette speciale omvendt haft et ønske om at skildre en folkeskole som den rent faktisk er og skabes af dets aktører. I henhold til socialt arbejde som forskningsområdet, finder vi observation samt det kvalitative interview velegnet som erkendelsesmetode af skolens egne temaer og meningsdannelser vedr. samarbejdet og metoderne dertil, der kan vise sig at være relevant for udviklingen af det fremtidige sociale arbejde og konstrueres af dens medlemmer, ikke mindst ud fra en antagelse om, at skolens professionelle aktører, herunder skolelærerne og de tværfaglige ressourcepersoner, alle med deres subjektive forståelse af den virkelighed de er en del af, er med til at påvirke de processer og handlinger, der fordres til i udvikling af et inkluderende læringsmiljø omkring eleven, såvel som løsningen af de mere komplekse sociale problemer (Egelund & Tetler 2009: 54). Vores resultater står således i tråd med anden forskning, der understreger at skolens aktørere er således ikke blot personer, der kan fremme elevens læring, udvikling og trivsel. "De kan af forskellige reflekterede og ureflekterede årsager indsnævre og hæmme elevens muligheder for læring, udvikling, deltagelse og trivsel" (Ibid.).

Endeligt ligger Regeringen vægt på videns deling, hvor skoler skal lære af hinanden og af "best practise" og således drage nytte af hvad succesfulde skoler gør i forhold til at inkluderer elever med mange forskelligartede behov (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012:). Som vi ser det, kan man lære rigtig meget af skoler, der gør det godt, men er her enige i organisationsforsker Ralph D. Stacey i, at det først og fremmest betinger dybde og indsigt i de organisatoriske temaer omkring samarbejdet, legitime og illegitime, der tales om i organisationen. Ifølge Stacey er der ikke blot grund til at være opmærksom på kommunikationen, men i langt højere grad på de processer der udspiller sig mellem mennesker i organisationen, f.eks. i et lærerteam eller ressourcecenter, for at forstå de processer der ligger til grund for virkninger og konsekvenser, hvori der som Stacey fremhæver det, ligger et stort potentiale for forandring og udvikling (Stacey 2007). Når vi finder specialets problemstilling og undersøgelsesdesign relevant for os som kommende kandidater i socialt arbejde, skyldes dette netop, at hvis vi skal indgå i samarbejde med

skoleområde, og være med til at udvikle og kvalificere det sociale arbejde fremover, finder vi det afgørende at vi også kan sætter os ind i skolers logikker, tænkemåder og vilkår, for at forstå det sociale arbejdes kompleksitet vedr. bl.a. specialepædagogisk bistand, ved f.eks. at undersøge hvad der giver mening for individer i løsningen og samarbejdet af disse problemer, samt hvilke paradokser og uenigheder det kan stille sig i vejen for et konstruktivt og inkluderende samarbejde.

Dertil finder vi det relevant at tage udgangspunkt i en folkeskole, som allerede på forhånd anerkendes for sit samarbejde på tværs af fagprofessioner. Københavns børne - og ungdomsborgmester Bo Asmus Kjeldgaard, fremhæver i artiklen "København vil bygge superskoler" netop specialets case skole som et mønstereksempel på "en af de mest velfungerende skoler i kommunen", pga. dets afdelingsopdelte indretning, med små mindre enheder" (Kjeldgaard: pressemeddelelse). Vi tager altså udgangspunkt i en stor københavnsk folkeskole, der siden sin åbning i 1973 har været bevidste om lærer teamsamarbejde, det åbne og det deltagende læringsmiljø, og som forud for kommunens ønske om ressourcecenter, allerede i en årrække har arbejdet tværfagligt, i forebyggelsen og løsningen af sociale komplekse problemer, i kraft af at skolen som et af landets første fik etableret et kompetence center. Skolen har samtidig en spændende historik som kommunens første åben plan skole, der i mange år gav skolen status som eksperimentel skole, der nedefra kunne udfolde alle sine ideer vedr. skolens pædagogik og samarbejde i organisationen. Viden om det interne og tværfaglige samarbejde, på en skole der i forvejen praktiserer et inkluderende læringsmiljø, har vi netop fundet mest fordelagtigt, da det giver os mulighed for at få indblik i denne skoles erfaringer om mulige samarbejdsrelaterede barrierer, der bl.a. kan minimere omkostningsfulde og uforudsete hindringer for andre skoler. I fremtidens skole, hvor den specialpædagogiske hjælp og støtte skal tilgodeses i den almene undervisning, vil flere børn og unge alt andet lige blive afhængige af skolernes og de professionelles evne til at samarbejde. Ligeledes vil samfundets tillid og opbakning til folkeskolen som samfundsinstitution blive påvirket af, om skolerne rent faktisk kan skabe kvalitet i inklusions opgaven og løfte fremtidens udfordringer. Et stigende antal forældre, af især de ressourcestærke, fravælger allerede i dag folkeskolen til fordel for privatskoler, hvorfor manglende tillid til folkeskolen i opgaveløsningen, kan risikere i en social skævvridning og skabe større afstand i samfundet, end tilfældet er i dag (Ministeriet for Børn og Undervisning

2012). Fra politisk side manes der derfor til forbedringer internt i begge organisationer, men ligeledes i samarbejdet og kommunikationen mellem skolens professionelle aktører. Ifølge Københavns kommunes Specialreform punkt 5., bør helhedstænkningen, det fælles faglige sprog omkring eleven og kommunikationen være bærende elementer i fremtidens nye skoler. *"Helhedstænkning og brobygning skal være bærende i et tværfagligt samarbejde. De professionelle skal samarbejde på tværs af traditionelle kulturer, professioner og udvikle et fælles fagligt sprog om de enkelte børn. For at dette samarbejde skal lykkes, er kommunikationen mellem faggrupperne essentiel* (Københavns Kommunes Specialreform 2010 – Inklusionsguiden : 8).

Vi ved, fra forskningen såvel som fra egne erfaringer, at et sådan nyt inter organisatorisk samarbejde, kan være både vanskeligt at etablere og agere i, bl.a. fordi det udfordrer faglige positioner, ansvarsområder, samt "faglige opfattelser af, hvori den "rigtige indsats" består, ligesom forskellige problem- og løsningsdefinitioner er i spil (Kroghstrup 2007: 31). Der kan opstå faglige gnidninger om indsatsen og hvilke funktioner, der er vigtige henholdsvis mindre vigtige, når flere aktører sammen skal løse komplekse problemer, som kræver både tid til refleksion og tid til forhandling. Samtidig har mennesket ifølge forskningen, en iboende trang til at relatere sig til flertallet bl.a. ved at søge konsensus med f.eks. de mest magtfulde i et team/ressourcecenter (Ejrnæs 2008), hvilket kan stille sig i vejen for udviklingen af det sociale arbejde. Det politiske ønske om ensretningen og det at samarbejdet skal tage udgangspunkt i et fælles fagligt sprog omkring barnet, uafhængigt af fagprofession, vakte derfor særlig vores interesse for skolens egen syn på samarbejdet. Når organisationer, som i dette tilfælde en stor folkeskole, får tildelt decentralt ansvar over den specialpædagogiske bistand, samt en delegeret ledelse, med forskellige fag kompetencer såvel som beslutningskompetencer, opstår der ifølge Stacey, en arena af flere forskellige diskurser, paradokser, såvel som personlige præferencer, hvor bl.a. dette skift i magtrelationerne og ansvarsfordelingen forøger sandsynligheden for skabelsen af et magtvakuum: *"As authority and other forms of power are dispersed, as organisational structures are flattened, as job descriptions become looser and the establishment of widespread consensus comes to be required before decisions are possible, so the likelihood of a power vacuum at the centre increases. It become more and more difficult for anyone to exercise much authority; In situations in which most people seek the comfort of dependence this could create serious difficulties"* (Stacey 2007 :95).

Derfor er forskning i praksisfelt, og i de involverede parter, efter vores mening en afgørende forudsætning i forståelsen af, hvordan vi forbedrer/kvalificerer og udvikler den danske folkeskole, så ikke blot alle børn kan gå i folkeskolen, men også får de bedst mulige vilkår for udvikling.

## 1.3 Problemformulering

- ♣ *Hvilke meningsdannelser udspiller der sig blandt folkeskolens professionelle aktører, om det interne og tværfaglige samarbejde, i løsningen af det sociale og specialpædagogiske arbejde?*
- ♣ *Hvilke uenigheder og paradokser kommer til udtryk i de kommunikative processer mellem skolens professionelle aktører, og i de subjektive fortællinger, der har indvirkning på samarbejdet og løsningen af det sociale og specialpædagogiske arbejde?*
- ♣ *Hvordan kan man ved at øge opmærksomheden på meningsdannelser og paradokser i de kommunikative responsive processer, i det interne og tværfaglige samarbejde, udvikle og optimere kvaliteten af det sociale og specialpædagogiske arbejde i folkeskolen?*

### Specialets arbejdsspørgsmål

- ♣ *Hvorledes skaber lærerne mening i et tæt lærersamarbejde, og påvirker lærernes meningsdannelser det daglige interne samarbejde?*
- ♣ *Hvilke kulturværdier, legitime samt illegitime temaer udspiller sig i lærernes fortællinger, samt i deres sociale relationer, der stimulerer såvel som hæmmer udvikling og forandring i det interne samarbejde? Og hvorledes gruppen herigennem skaber organisationsidentiteten?*
- ♣ *Hvorledes skaber det tværfaglige samarbejde med ressourcecentret mening for lærerne, og hvilke paradokser og uenigheder opstår der i mellem lærerne og den specialiserede hjælp, omkring samarbejdet af sociale og specialpædagogiske opgaver?*



- ♣ Hvilke meningsdannelser omkring det tværfaglige samarbejde i ressourcecenteret kommer til udtryk i ressourcepersonernes fortællinger, om sig selv og hinanden, der har indflydelse på ressourcecenterets interne samarbejde, samt den tværfaglige hjælp?

## Del 2

### 2.0 Metateori

Da dette specialets sigte er at undersøge de paradokser og meningsdannelser, der opstår i samarbejdet og løsningen af det sociale og specialpædagogiske arbejde, på en anderledes folkeskole, vil det socialkonstruktivistiske paradigme stå centralt som denne undersøgelses videnskabsteoretiske afsæt. Forskellige videnskabsteoretiske paradigmer har forskellige opfattelser af bl.a. det ontologiske; hvad der er det sande og måden vi opfatter "virkeligheden" på, det epistemologiske; hvordan man kan undersøge "virkeligheden", samt det metodologiske; med hvilke teknikker kan man fremskaffe og tilegne sig viden om "virkeligheden" som den fremstår (Jordansen & Madsen 2010: 45-46). Indenfor hvert paradigme skal der således være en tæt sammenhæng mellem disse begreber, således at sammenhængen kan bevares igennem hele undersøgelsen.

Hvor man overordnet set kan beskrive det realistiske rationelle paradigme som naturvidenskabens "foretrukne" paradigme, der med afsæt i positivismen antager at virkeligheden eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af den, med en fast form og et fast essens og muligheden for at erkende en objektiv sandhed, har det konstruktivistiske paradigme opgivet den absolutte sandhedsforståelse, samt til dels det ontologiske objektivitets begreb (Kofod 2010: 361 - Jordansen & Madsen 2010: 49-50, 58). Inden for det socialkonstruktivistiske fokuseres der altså i højere grad på epistemologi og hvordan virkeligheden fortolkes subjektivt. Når man derfor taler om et relativt sandheds begreb, hænger det sammen med paradigmets ontologiske antagelser af "virkeligheden" som social, at den sociale verden er ustabil og ændrer sig over tid, hvorfor det ikke giver mening at tale om et fast fundament, som virkeligheden står på (Kofod 2010: 358). Derfor kan "den sociale

virkelighed" heller ikke testes, måles og vejes, da de sociale konstruktioner omkring et givent fænomen aldrig ville fremstå identiske, men derimod afhængige af flere kontekstuelle, såvel som subjektive omstændigheder. Samfundsvidenskaben kan derfor heller ikke underkastes positivismens verificeringsprincip, hvor "kun udsagn, der i princippet kan verificeres eller falsificeres i lyset af erfaringen, er meningsfulde", og som forkaster påstande og teorier, som ikke er verificerbare eller mulige at teste, som kognitivt og empirisk meningsløse (Gilje & Grimen 2002: 61).

## 2.1 Det Socialkonstruktivistiske paradigme

Der findes indenfor den socialkonstruktivistiske videns tradition, forskellige veje til erkendelse af sociale fænomener, hvorfor undersøgelser indenfor samme paradigme kan være udformet i mange forskellige forskningsdesign, som f.eks. diskursanalyse, magtanalyser eller som her; en analyse af meningsdannelser og paradokser i samarbejdet af det sociale og specialpædagogiske arbejde, i en anderledes dansk folkeskole. Dette skyldes bl.a. at der indenfor samme paradigme antages forskellige udgangspunkter for, hvad der har størst relevans for konstruktionen af virkeligheden, hvad enten det gælder individet, sproget eller de sociale relationer før og nu.

Fælles for den socialkonstruktivistiske retning er opfattelsen af, at "virkeligheden eksisterer som uafhængigt fænomen, med en forståelse af at det vi observerer, skabes gennem mellemmenneskelig meningsudveksling og fortolkning" (Jordansen & Madsen 2010: 57), hvorfor socialkonstruktivister arbejder ud fra den grundantagelse af virkeligheden er konstrueret og til stadig konstrueres. Samspil og samarbejde forstås som gensidigt samskabende processer, hvor mennesker skaber hinanden og sig selv i vores interaktion, og vi er således ansvarlige i det samspil, vi indgår i" (Hermansen, Løw & Petersen 2006: 68). I den socialkonstruktivistiske undersøgelse kan forskeren ikke stå udenfor det undersøgte objekt eller fænomen, idet "objektet byder sig til og påvirker forskeren på mange måder, og udforskningen bliver en vekselvirkning mellem det forskende subjekt og det udforskende objekt" (Kofod 2010:359). Viden opstår således i samspillet mellem menneskers fortolkning

og mening, og bliver som nævnt en relativ og subjektiv ontologi, hvorimod det realistiske/rationelle paradigme oplever forskerens "meningssammenblanding" med undersøgelsen, som en hindring for et objektivt og dermed realistisk resultat.

Ifølge Røvik har særligt den skandinaviske neoinstitutionelle organisationsforskning adskilt sig fra tidligere måder at opfatte organisationer på, bl.a. ved at betone aktørens rolle i samspillet mellem reform ideer og den lokale kontekst, der ikke passivt tilpasser sig de institutionelle omgivelser (Røvik 2009: 38). Den skandinaviske tradition har ligheder med, især den nyere tolkning af den amerikanske neoinstitutionalisme, der i dag anerkender at "distribusjon og adoptering av institusjonaliserte elementer i en populasjon slett ikke nødvendigvis fører til mer likeartede enheter, men snarere det motsatte, nemlig heterogenitet og divergens" (Ibid.: 29). Der er altså i den institutionelle tilgang en underliggende socialkonstruktivistisk forståelse af, at det er organisationens aktører der skaber den sociale virkelighed, og ligger derfor til forskel for realisterne, vægt på kontekstualisering i den forstand, at konteksten og "det særegne" i en organisation spiller en afgørende rolle for, om en given strategi finder vej ind i organisationen. Det er som vi ser det, altså ikke uden betydning, om fremtidige tiltag og interventioner for folkeskolen, baserer sig på antagelser om at organisationer kan agere rationelt, uafhængig af medlemmerne i organisationen, eller om den modsat vil være styret af de medlemmer der befinder sig i en given organisation på et givent tidspunkt.

Moderne organisationer inspireres sjældent kun af et videns paradigme, men trækker ofte på flere traditioner (Ibid.: 24). Som vi ser det, rummer den danske folkeskole tydeligvis elementer fra flere videns traditioner, der grundet deres forskellige videnskabsfilosofiske placering, med præferencer for særlige metoder, giver anledning til små som store kampe mellem forskellige opfattelser af hvad folkeskolen som organisation i dag er/bør være. Ikke mindst har det rationelle paradigme sat sit tydelige præg på folkeskolen, der i højere grad søger kvantitative metoder, bl.a. i legitimering af den specialpædagogiske opgave i almenområdet, og endvidere betragter skolen som selvorganiserende, hvor skolens fremadrettet har det fulde ansvar for de sociale indsatser i skolealderen, men som på flere måder står i kontrast med de socialkonstruktivistiske metoder. Bl.a. grundet dets fravær af subjektet, i måden man evaluerer indsatser og skaber nye tiltag på. Dette ser vi bl.a. når man

fra politisk side betragter løsningen af skolens udfordringer som mulige at løse ved overvejende at ensarte koordineringen og fra ledelsesniveauet at regulere på den negative feedback. Et eksempel på dette er kvalitetsrapporterne, hvor skolelederne i samråd med skolechef og kommunalchef justerer skolens mål, i forhold til det kvantitative gennemsnit. Nøjagtigt som et central varmesystem, hvor beboeren sætter en måltemperatur, som centralt bliver reguleret i forhold til den aktuelle temperatur (Stacey 2007: 34-35). Lignende gør sig gældende med de såkaldte resourcecentre, der med afsæt i en helhedsorienteret tilgang og et fælles sprog, forventes at løse folkeskolens sociale og specialpædagogiske udfordringer indenfor egne rammer. Disse funktionelle enheder, der tager sig af alle sociale og specialpædagogiske sager, har som vi ser det, lighedstegn med første ordens systemteori, der ud fra en lineær tankegang, betragter systemer som rationelle og selvregulerende. Vi er enige med Stacey, når han bl.a. anfægter denne tankegangs manglende forståelse for de kommunikative og responsive processer mellem "systemets" aktører, idet vi mener at det på flere måder er at betragte sociale og komplekse problemer som tamme problemer, hvortil man på forhånd kan udarbejde formler og standarder for bl.a. samarbejdet, såvel som beslutninger.

"Førsteordens systemtænkning er derfor umiddelbar og regulerende feedback i et principielt lukket system. Andenordens systemtænkning er i den korte udgave feedback på feedback og derfor naturligvis også principielt knyttet til de åbne systemer" (Hermansen, Løw & Petersen 2007 - Stacey 2007: 35, 37). Anden ordens systemtænkning refererer til en kompleks forståelse af systemer som åbne, i forståelsen åbne grænser, der med en cirkulær forståelsesramme ser begivenheder og handlinger i et system som gensidigt forbundet, og hvor interaktionen i de sociale relationer må betragtes som cirkulære processer (Hermansen, Løw & Petersen 2007: 36-38). Målet er her at reducere kompleksiteten og usikkerheden i forhold til omgivelserne, og forsøger hermed at tilpasse og stabilisere forholdet til omgivelserne tilbage igen. Fælles for 1. såvel som 2. ordens systemteori er bevægelsen hen imod stabilitet (Stacey 2007: 35). Den store forskel er at man antager en subjektiv ontologi, forstået som ekspertens indtræden i systemet, lederen, forskeren mm. Weick, der positionerer sig som socialkonstruktivist, ligger inden for den moderne andenordens systemteori/den ny-institutionelle organisationsteori. Derimod antager Stacey med et radikalt andet syn på organisationer, en kritik af hele systemtanken, hvortil han anfægter

målet om stabilitet, med sit syn på paradokser som forudsætning for erkendelse af den sociale virkelighed.

## 2.2 Kombination af teori

Da det både er specialets hensigt at opnå erkendelse om skolens professionelle meningsdannelser, samt de kommunikative processer, herunder paradokser omkring det interne og tværfaglige samarbejde, har vi fundet det nødvendigt at kombinere specialets teoretiske referencer med to teoretiker, nemlig Karl Weick teori om sensemaking og Ralph D. Staceys teori om kommunikative responsive processer, der begge repræsenterer "det nye" indenfor moderne organisationstænkning. Vi vil under de respektive teori afsnit om henholdsvis Stacey og Weick, se væsentlige forskelle bl.a. i deres syn på individet i en social kontekst, der gør at vi har fundet kombinationen af deres teorier særligt frugtbar, i forståelsen af de virkninger og konsekvenser, samt udfordringer der kan opstå i et organisatorisk samarbejde.

Fælles for Weick og Stacey er først og fremmest deres reference til socialpsykologen Georg H. Meads antagelser om individet som socialt skabt, samt hans tanker omkring bevidsthed og kommunikation. Mead argumenterede for at bevidstheden opstår på baggrund af kommunikation, og ikke omvendt (Andersen & Kaspersen 2007: 120). Allerede i barndommen lærer vi gradvist vores børn at sætte sig i andre sted, og udvikle evnen til at tage dens andens perspektiv, igennem hvad Mead kaldte rolleovertagelser. For det lille barn sker disse rolleovertagelser overvejende gennem leg og spil, hvor barnet gennem legen imiterer andres roller og derigennem oplever hvordan omgivelserne ser og reagerer på adfærden i "de forskellige roller". Spillet lærer det lidt ældre barn at forholde sig til de rolle og grænser, der følger et mere "tvunget fællesskab". Jo ældre barnet bliver og får gennemlevet forskellige rolle-perspektiver på sin egen adfærd, jo mere udvikles evnen til at forestille sig reaktionerne fra mange; større grupper såvel som samfund, forstået som evnen til at overtage den generaliserende andens perspektiv. "Det generaliseres af de andres reaktion og bliver efterhånden vores billede af os selv" (Hermanen, Løw & Petersen 2006: 87 - Andersen & Kaspersen : 128). Mead forstår individet som hverken et rent objekt, der kan styres af

naturen, eller et subjekt, der frit kan handle efter egne ønsker og behov. Inden et individ kan blive subjekt for sine egne handlinger, må individet først blive et objekt for sig selv, hvilket ifølge Mead består i ”at tage andre individers holdninger mod en selv i betragtning i løbet af den fælles adfærd” (Mead i Andersen & Kaspersen : 128). I forståelsen af ”at tage andres holdninger mod en selv i betragtning” opdeler Mead selvet i to adskilte, men samtidig afhængige dele, Mig’et og Jeg’et, hvor man i en løbende reflektiv proces, henholdsvis forholder sig til et Mig og et Jeg.

Mig’et relaterer til det objektive og reflekterende i selvet, der ikke mindst indebærer normer og moral. Mig’et er således ”personens opfattelse af, hvem han eller hun er, og det indeholder tidligere erfaringer med forskellige roller, situationer, andre individer og sociale værdier”(Ibid.: 128). Mens Mig’et udgør den måde vi responderer på andres reaktion af vores egen gestures, gør Jeg’et os derimod til mere selvbevidste mennesker, da Jeg-siden af selvet relaterer sig til subjektet, og knytter sig til det spontane, det fantasifulde, såvel som evnen til at tænke ud af boksen og forslå forandringer (Ibid.: 128 - Hutchinson & Oltedal 2006: 99 – Darmer 2010: 454). Kommunikationsprocessen kan foruden at være intrapersonel, forstået som individets indre dialog med sig selv, også være interpersonel, hvilket indebærer at individet kommer med en gesture og hvor den efterfølgende respons fra modtager, genererer den førmtalte indre dialog mellem Jeg’et og Mig’et.

Trods fælles reference til Mead, er der også flere ting der adskiller de to teoretikere, som vi vil uddybe i de respektive teoriafsnit. Bl.a. at de positionerer sig forskelligt, som henholdsvis socialkonstruktivist og socialkonstruktionist, hvorfor de bl.a. i deres teori ser forskelligt på individets placering i den sociale verden, i forhold til gruppens placering.

## 2.3 Ralph D. Staceys teori om Komplekse Responsive Processer

Når vi har valgt at lade den moderne amerikanske organisationsteoretiker Ralph D. Staceys teori om Komplekse Responsive Processer (CRP) indgå som teoretiske ramme i specialets analyse og diskussion, skyldes det overvejende Staceys blik for organisatoriske temaer og paradokser, samt for "de mellem menneskelige interaktioner og relationers betydning for organisatorisk forandrings- og udviklingsprocesser (Kroman 2010: 450). Selvom Stacey ikke selv forholder sig til feltet socialt arbejde eller folkeskolen som organisation, men organisationer mere generelt, finder vi hans tanker om at deltage i organisatoriske paradokser, frem for at forsøge at løse dem, yderst relevant set i forhold til den kompleksitet folkeskolens aktører står over for. Som nævnt i specialets problemfelt er vi er kritiske overfor det stærke politiske ønske om ensartethed, fælles sprog og "tvungen helhedstænkning" der fordres til politisk, der risikerer at underminerer uenighedens og diversitetens betydning for udviklingen og kvaliteten af det sociale arbejde. Især når ledernes evalueringer heraf udføres via spørgeskemaer og effektmål. Endeligt har vi fundet Staceys teori egnet, da den rummer "tilstrækkelig spændvidde til at analysestrategien om nødvendigt kan udvikles undervejs i takt med, at analysen udvikler viden og forståelse for de lokale forhold, man undersøger" (Ibid.: 450). Hvor flere teorier kan virke enten for begrænsende eller for enkle, tillader teoriens bredde f.eks. inddragelse af flere forskellige faktorer såsom magt, kultur, diskurser, netværk, selvforvaltning osv., der hver især kan have betydning for de processer der sker mellem mennesker i en organisation.

Stacey betragter organisationer som komplekse, mangetydige og undertiden modsætningsfyldte fænomener, der taler imod de fremherskende politiske strategier om ensartet styring og standarder, med referencer fra systemteori, idet det netop er organisations aktørere der skaber organisationen og ikke omvendt. "Det er med andre ord ikke en ordnet skabelon, der former organisationen og strukturerer organisations

medlemmerne, men derimod medlemmerne der skaber former gennem deres handlinger, som de skaber gennem deres indbyrdes kommunikative relationer” (Ibid.: 452). ”Sagt lidt anderledes handler det om, at når organisationer *er* individerne med alle de kommunikative relationer og interaktioner, så vil en holdnings- og adfærdændring hos individerne være ensbetydende med en organisatorisk forandring” (Ibid.: 455). Således bliver forandring og udvikling først og fremmest kommunikativt betinget, hvorfor Stacey i sin teori om kommunikative responsive processer, især vægter relationen mellem de mange forskellige organisatoriske temaer, samt processer (gestures og responses) der dagligt foregår mellem mennesker i en organisation. I enhver menneskelig relation vil der finde gesture og response sted, uanset om det er bevidst, ønskeligt eller ej. ”Man kan ikke kan udvise ikke-adfærd – det modsatte af adfærd findes ikke” (Hermansen, Løw & Petersen 2006: 55).

Hertil henter Stacey tydeligt sin inspiration fra Mead, der som han fremhæver det, netop betragter kommunikationen som andet og mere end den kybernetiske sender og modtager – model: *”Mead, however, did not think in terms of a sender and a receiver. Instead he thought of one body making a gesture to another body where the gesture calls out, or evokes, a response from that other body. That response is itself a gesture back to the first body which, in turn evokes a further response. What we have, then, is ongoing responsive processes, which Mead called The conversation of Gestures, where beginnings and endings are purely arbitrary”* (Stacey 2007: 271)

Således påvirker vi vores omgivelser gennem egen gesture, samtidig med at vi selv påvirkes gennem en indre dialog, på baggrund af den response vi modtager, hvorfor begreberne gesture og respons ifølge Stacey må betragtes som sociale og dynamiske processer, som *”never can be separated but must be understood as moments in one act.* (Stacey 2007: 271). Tværtimod sker der i processen, en skiftevis forholder sig til sig selv som et *”jeg”* og som et *”mig”*, hvilket ifølge Stacey ikke blot skaber forudsætningerne for refleksion, forandring og udvikling, men kan ligeledes være begrænsende for forandring i form af de begrænsninger, som det kan være at tage den generaliserende andens perspektiv.

Stacey ligger meget vægt på måden hvorpå at ledere bringer samtaletemaer bl.a. fra andre skoler ind i organisationen. Sker det i form af symboler eller beskeder, hvor temaer ikke kommer direkte i spil med organisationsmedlemmernes interne samtale temaer, vil



kreativitet og innovation være umulig, fordi det for såvel ledere som medarbejder bliver svært at forstå ubevidste gruppeprocesser og den angst der er forbundet med andres reaktioner på samme tema, når der f.eks. intet svar kommer. Stacey taler om den naturlige angst, som udvikles som et resultat af skiftende samtalemønstre, hvor medlemmernes direkte deltagelse bliver afgørende for at man kan få en flydende konversation i organisationen (Ibid: 445 – 446). Det som adskiller Stacey fra andre organisations teoretikere er hans epistemologiske udgangspunkt, hvor paradokser bliver den erkendelses mæssige forudsætning af det værende/genstandsfeltet. Det er bl.a. her Stacey kritiserer Weick i hans brug af begrebet enactment, hvortil han påpeger at handling og tanker er to sider af samme sag, og ikke som Weick udlægger det, hvor handling kommer før tanke. Fordi, som Stacey anskuer det, kan man ikke gå tilbage i tiden, uden samtidig at have forventninger til fremtiden, der påvirker den måde historien bliver genfortalt i nutiden.

### **2.3.0 Kultværdier og ideologiske valg:**

Når Stacey i sin teori om gesture respons ligger vægt på de organisatoriske magtrelationer og ideologiske valg, skyldes det først og fremmest deres betydning for hvilke legitime og skyggetemaer, der udspiller sig i en given organisation. Eftersom magt er et eksistentielt grundvilkår i enhver social sammenhæng, vil forskellige magtrelationer udspille sig mellem organisationens medlemmer og ifølge Stacey, konstruere organisationens eksisterende ideologiske valg og konversationstemaer blandt de ansatte, afhængig af de indbyrdes magtrelationer. Mennesker der enten bevidst eller ubevidst ikke deltager i hvad der tales om/ikke tales om, bl.a. i temaerne omkring samarbejdet er simpelthen med til at reproducere eksisterende magtrelationer, såvel i organisationen som på grænsen af den. Dette kommer bl.a. til udtryk med udsagn som "Vi, os" og "Dem, de" etc. Og referer til hvad Stacey kalder organisatoriske kultværdier. I sin forståelse af magtbegrebet, især til sociologen Nobel Elias (Stacey 2007: 396), der netop ser magt som et menneskeligt og samfundsmæssigt strukturelt vilkår i alle menneskelige relationer, hvor magten ikke er noget man ejer. Tværtimod må leve med magtens paradokser, der udspiller sig ved at, individer ikke er autonome, men altid lever i en form for vi og dem relation.

Begrebet magt vil derfor opstå flere gange i specialet, og skal i analysen forstås i betydningen af den magtrelation der uvilkårligt vil opstå i det sociale samarbejde mellem de professionelle i en organisation, hvor der skal træffes beslutning for fællesskabet bedste. Vi ser den bl.a. komme til udtryk mellem skolens ældre og yngre kollegaer, tilhængere og modstanderen af forskellige ideologier, samt mellem ledelse og medarbejder, om end i en noget tilsløret form. Stacey benytter som sagt begrebet kultværdi, til at beskrive hvordan ledere og politikere laver generaliseringer og idealiseringer, såsom kvalitetsrapporter, skolereformer, kontrakter, eller som vi skal se det i analysen, hvor case skolens åbne plan idealiseres og generaliseres i den forstand, at organisationsstrukturen ikke er til diskussion, men tværtimod omtales i idealiseret vendinger. Sådanne idealiseringer samt generaliseringer, eller værdier og normer om man vil, er kun artefakter, som af medarbejderne kun tillægges symbolsk værdi. Det er i de kommunikative lokale processer at de tematiske generaliseringer og idealiseringer ifølge Stacey udvikler sig, og hvortil det ifølge Stacey er lederens opgave at bringe de normer og værdier, og andre samtaletemaer udefra, i spil med de lokale temaer. Derved opstår der mulighed for at mange forskellige konversationstemaer kan italesættes og dermed er forandring mulig. I modsat fald vil de kultværdier, som konstrueres blandt medarbejderne i organisationen og, som i vores caseskole er blevet opbygget over en lang årrække, udgør medarbejdernes normer og værdier. (Stacey 2007: 457). Hvis man ikke deltager i de lokale hverdags samtaler, vil de eksisterende kultværdier få lov til at eksistere side om side i organisationen, hvorfor der let skabes grupperinger og subkulturer og, hvor skyggetemaerne vokser i det skjulte.

Da vi ikke kan forhindre magtstrukturer i at opstå, bør vi i stedet erkende dets strukturer, for ikke at reproducere eventuelle skyggetemaer. Hertil er vi således enige i Stacey den antagelse, at hvis ikke organisationen forholder sig til disse magtrelationer, bl.a. ved at deltage og indgå i de skyggetemaer, og bl.a. åbent diskuterer dem, så repeterer tingene bare sig selv, hvilket i stedet for udvikling, ifølge Stacey, ganske enkelt opretholder "gamle og uløste" konflikter, der som vi ser det, kan stille sig i vejen for det dialogen og samarbejdet.

### **2.3.1 Legitime og illegitime temaer**

Stacey begreb om kommunikative responsive processer har til formål at vise hvorledes kommunikative mønstre og temaer, kan virke begrænsende såvel som skabe udvikling og forandring i en organisation.

*Legitimate themes organise what people feel able to talk about openly and freely. They organise conversations in which people give acceptable accounts of themselves and their action, as well as imputations about the actions of others* (Stacey 2007: 379). Legitime temaer er ifølge Stacey "samtaleemner/temaer" som folk umiddelbart ikke har problemer med at tale om, hvorfor de er forholdsvis tilgængeligt at "få øje på" som forsker, bl.a. i semistrukturerede interview, der til et vist omfang tillader informanten selv at komme ind på emner der optager vedkommende. Legitime temaer er interessante, i den forstand at de siger noget om hvordan aktørerne ønsker at fremstille både sig selv og skolens praksis overfor os som udefrakommende. "Legitime temaer kan ses som de forventede gestures og responses, som er i overensstemmelse med de givne normer og værdier" (Kroman 2010: 457), og derfor et billede på organisationen officielle holdninger og meninger. Et illegitimt tema derimod, kan betragtes som de uofficielle temaer, der ikke tales frit om, men som enten foregår alene, som en indre dialog, eller i små grupper.

Når Stacey dog særligt betoner de illegitime temaers betydning, skyldes det bl.a. at skyggetemaer ofte udfordrer de eksisterende selvfølgeligheder og officielle holdninger, hvorfor forskeren må være opmærksom på den tavse og til tider ubevidste form disse temaer ofte antager, der gør dem vanskelige at få øje på. "Shadow themes organise what people do not feel able to discuss freely and openly and so construct narratives as gossip" (Stacey 2007: 279). Hvad der gør det til et legitimt eller et illegitimt tema, afhænger ifølge Stacey, i høj grad af den ideologi og de magtrelationer der udspiller sig i organisationen, mellem dets medlemmer, hvortil det er det komplekse samspil mellem legitim og skygge som afgør magtkonstellationen. Det er i den sammenhæng vigtigt at pointere, at Stacey ikke mener, at man kan fjerne disse komplekse responsive processer, der foregår mellem skyggetemaer og legitime temaer. Men man bør, som Stacey påpeger det, forsøge at forstå dem og deres indflydelse på organisation. Deltagelse i de organisatoriske konversationsmønstre giver foruden viden og handlemuligheder i en specifik kontekst, for f.eks. en skoleleder der ønsker at blive klogere på sin organisation, men også mulighed for forandring og udvikling, i udvekslingen af flere meningsdannelse og forståelser.

## 2.4 Karl E. Weicks teori om Sensemaking in organizations

Med udgangspunkt i at alle medlemmer i en skoleorganisation, skaber mening på baggrund af aktørens person, erfaringer og position, er formålet med at inddrage teori om meningsdannelse i organisationer, at vise de forskellige forestillinger om hvorledes det interne og tværfaglige samarbejde udspiller sig på en dansk folkeskole, hvortil der bl.a. forekommer konkurrerende sensemaking-processer internt såvel som eksternt.

I den anledning finder vi den amerikanske organisationsteoretiker og psykolog Karl E. Weicks teori om sensemaking relevant, hvori han anviser en måde at betragte/anskue menneskelig adfærd, der bl.a. tillægger mening en bredere opfattelsen end den traditionelle, rationelle. "Weicks grundsynspunkt er, at forestillingen om rationelle beslutninger blot en én måde at skabe mening i adfærd og verden" (Devort 2010: 434), hvorfor sensemaking helt basalt betyder "at opfinde nye meninger (fortolkninger) for noget, der allerede er foregået i den organisatoriske proces, men som endnu ikke har fået en betegnelse" (Moeslund 2011: 71), hvortil man kan anvende og inddrage Weicks teori om meningsdannelser i struktureringer af "the unknown" (Weick 1995: 4).

Hermed taler Weick sig ind i den kognitive socialkonstruktivistiske forståelse/erkendelse af at tanke kommer efter handlingen, når han fremhæve at "*You dont know that you think, before you see what you say*", hvortil han tillægger italesættelsen afgørende betydning for skabelsen af mening (Ibid.). Dog foregår det altid i en relation til en anden, ud fra den betragtning at vi retrospektivt kigger tilbage på en hændelse, samtidig med at de stimuli vi møder skaber os. Hvor individet altid, ifølge Weick, vil forsøge at skabe mening, kan der således ske en form for tilpasning af aktørernes meninger, i forhold til de udefrakommende mål, omgivelsernes normer og værdier, det eksterne pres osv.

Weick fremhæver i sin teori om "Sensemaking in Organizations" syv forskellige egenskaber/kriterier ved det at skabe mening, der kan beskrives som "de forklaringer vi giver os selv for at kunne handle, eller snarere efter vi har handlet, for at holde vores verdensbillede sammen på en overskuelig måde" (Devort 2010: 434). Weicks syv egenskaber ved sensemaking er henholdsvis 1. *Grounded in identity construction*, 2. *Retrospektive*, 3. *Enacting of sensible environments*, 4. *Social*, 5. *Ongoing*, 6. *Focused on and by extracted cues*, og endeligt den sidste egenskab: *Driven by plausibility rather than accuracy* (Ibid.: 17).

I dette speciale ligger vi særligt vægt på tre af de syv sensemaking egenskaber, som vi især finder relevante for specialets case, i forståelsen af hvorledes lærere og ressourcepersoner skaber mening, i det interne og tværfaglige samarbejde om elever/klasser med specialpædagogiske og/eller sociale komplekse problemer. Dermed ikke sagt at aktørerne i organisationen ikke danner mening på andre måde, men at nogle er mere synlige end andre. Det ligger i den sammenhæng Weick meget på sinde at fremhæve, at nævnte egenskaber ikke skal opfattes som uafhængige af hinanden, da flere af egenskaberne kan være til stede i samme meningsdannelse, men at "these seven characteristics serve as a rough guideline for inquiry into sensemaking in the sense that they suggest what sensemaking is, how it works and where it can fail" (Ibid.: 18). Det gør det muligt at forstå hvordan mening opstår i en samarbejdsproces og/eller forandringsproces, hvilket gør Weicks teori om meningsdannelser i organisationer, anvendelig i praksis, grundet den analytiske mulighed for at skelne mellem forskellige meningsdannende egenskaber i samme situation. Som vi vil se i analysen, er det der danner mening for en lærer, ikke nødvendigvis meningsdannende for den anden, selvom de måske begge er til stede i samme situation med en vanskelig elev.

Inddragelse af Weicks sensemaking teori tillader os en vis analytisk generaliserbarhed, set i forhold til casen, som et billede på en skole der har tradition for at samarbejde, og hvor aktørernes meningsdannelse i tilrettelæggelsen af det interne såvel som udførelsen af det tværfaglige samarbejde, kan blive interessant for andre organisationer. Skoler der står overfor samme udfordring, og måske genkender sig selv i denne skole, kan lære af denne undersøgelse. Man kan gå så vidt som at påstå, at der øger andres skolars mulighed for enactment, såfremt specialets kunne blive til inspiration for andre skoler, der evt. er i færd med en større omstrukturering af lærerne og skolens hjælpesystem.

### 2.4.1 Sencemaking egenskaben Retrospektive

*"Readers may object that their experience seldom has this quality of continual flow. Instead, experience as we know it exists in the form of distinct events. But the only way we get this impression is by stepping outside the stream of experience and directing attention to it. And it is only possible to direct attention to what exists, that is, what has already passed"* (Weick 1995: 25)

At skabe mening retrospekt tager udgangspunkt i at mening skabes baglæns, fordi begivenheder, ifølge Weick, ikke forstås samtidigt med at de finder sted, men altid efterfølgende, når begivenheden bemærkes, hvilket ligger i tråd med Meads opfattelse af at bevidstheden kommer efter handlingen, der netop udtaler at "actions are known only when they have been completed, which means we are always a little behind or our actions are always a bit ahead of us" (Mead i Weick 1995: 26). Således kan man betragte det at skabe mening retrospekt, som en kobling af mange tidligere erfaringer og erfaringer i hukommelsen, der derefter knyttes sammen og påvirker meningsdannelsen. , da mening ikke er knyttet til erindringer/erfaringer som er "plukket ud" . "Instead, the meaning is in the kind of attention that is directed to this experience" (Ibid.: 26).

Den retrospektive meningsdannelse kommer i analyse andet afsnit, særligt til udtryk blandt skolens ældre lærere, der er kommet med mange fortællinger og erindringer om skolens historik som en anderledes og "eksperimentel skole", hvilket tydeligvis både former og præger de organisatoriske temaer og meningsdannelser omkring samarbejde på skolen, samt opfattelser af hvor hjælpen bør foregå/ikke foregå.

### 2.4.2 Sensemaking egenskaben Enactive of Sensible Environments

Den tredje type af meningsdannelse vi i specialet vil referere til, er egenskaben *Enactive of Sensible Environments*, for at illustrere hvordan medarbejdere i en organisation skaber

omgivelserne, som således omskaber mening (Ibid.: 32). Enactment beskrives først og fremmest som en autoritativ handling, der af Weick ofte sammenlignes med lovgivning, og hvor fortolkninger af omverdenen sætter gang i handlinger, der skaber nye forandringer i omverdenen, nye fortolkninger og iværksættelse af nye handlinger, bl.a. ved at mennesker stiller sig kritisk, stiller spørgsmål for bl.a. at afprøve omgivelsernes reaktioner, f.eks. via forhandling og genforhandling af fortolkninger og handlinger organisationen muliggør. I henhold til dette fremhæver Weick at "*when the action of saying makes it possible for people to then see what they say*" (Ibid.: 30). Det er altså først efter vi har handlet, at vi ifølge Weick kan sanse og erkende det skete, hvorfor handlinger er helt centralt i gennem alle sensemaking processer. Derved ligger der op til at kunne rekonstruere begivenheder og hændelser, hvortil der kan spores en snert af realisme (Ibid.: 37), hvor man så at sige stiller sig uden for egen erfaring og kigger tilbage på fortiden. Her antages altså en form for Ontologisk objektivisme. Erkendelsen af de aktiviteter man studerer er først og fremmest en kognitiv mental proces, hvor man retter opmærksomheden mod noget, for først herefter at konstruere begreber, samt billeder til forståelse af det fænomen som studeres. Det overvejende individ fokus som er i Weicks teori, gør det efter vores mening muligt igennem interview, at rekonstruere hændelsesforløb gennem subjektive fortællinger, også selvom der tales på vegne af andre. Selve forståelsen kommer ifølge Weick, af menneskets behov for at skabe en ekstern virkelighed i form af objekter. Weick påpeger, og inddirekte med reference til Meads teori om fortiden, at man aldrig er bevidst om, hvad man gør når man gør det, men altid om hvad man har gjort (Jarvinen 2004: 49). Denne tankegang adskiller sig væsentligt fra Staceys tanker om "The arrow of time" hvor han anfægter denne ontologiske objektivitet, med at mennesket aldrig kan gengive den samme historie to gange som omtalt tidligere.

### **2.4.3 Sensemaking egenskaben Social**

Meningsdannelsen Social kommer først og fremmest til udtryk, når vi indgår i et forpligtende samarbejde - et samspil med en gruppe mennesker som f.eks. et lærerteam eller et ressourcecenter, selvom skabelsen af mening stadig skal forstås som en mentale og individuel proces (Bevort 2010: 443). Mening i organisationer er således en social proces, der betinges af samspillet med andre, hvor individets oplevelse af mening dannes i relation til oplevelsen af social opbakning og forankring i et fællesskab, i et fælles sprog eller gennem den sociale

interaktion. De forskellige interaktionsprocesser er afgørende for om man heri finder mening. Bliver man socialt accepteret, hvor man ikke før havde muligheden herfor, skabes der mening. Endvidere kan problemet ligeledes være, at interaktionen blot betyder en bekræftelse på ens tidligere identitet og dermed ikke videre udvikling af mening (Weick 1995: 39). Forandringer der på forskellig vis bryder de sociale relationer og den sociale forankring, kan ligeledes medføre tab af social mening.



## Del 3

### 3.0 Metodologi

Valget af videnskabsteoretisk paradigme og position har indflydelse for en undersøgelsens metodologiske forudsætninger og begrænsninger. Hvor en undersøgelse, der har afsæt i et realistisk paradigme, ikke ville beskæftige sig med individets subjektive meningsdannelser eller det særegne ved en organisation, ville en undersøgelse baseret på en socialkonstruktivistisk, der afskriver sig objektivitet og opererer med et relativt sandhedsbegreb, ikke kunne påberåbe sig muligheden at kunne sige noget empirisk generelt. Uanset videnskabsteoretiske afsæt bør processerne: metode såvel som analyse og fortolkning være gennemsigtige i forhold til at de motiverede valg og fravalg, vi som forskere har gjort os undervejs. Inspireret af Olsens kriterier for kvalitativ forskning, vil vi i forsøget på at opnå transparens såvel konsistens mellem specialets problemstilling, videnskabsteoretiske tilgang, metode samt analysestrategi, redegøre for specialets design i *valg af case studie som metode, tilvirkning og dataopbejldelse, samt analysestrategi og fremlæggelse af analyseresultater* (Olsen 2002: 147). Udover løbende at redegøre for valg af informanter, fravalg, bias samt etiske overvejelser i forbindelse med tilvirkning og fremstilling af undersøgelsen, vil vil afslutningsvis forholde os kritisk til egen metode samt resultater, i afsnittet *metodekritik*.

#### 3.1 Valg af case studie som metode

Som det fremkommer af specialets problemfelt samt problemstilling, er det specialets sigte at opnå erkendelse om og indsigt i, hvorledes aktørerne på en dansk folkeskole skaber mening og forholder sig til paradokser, i det interne og tværfaglige samarbejde. hvortil vi har fundet et case studie velegnet som ramme for undersøgelsen. Forskning i praksisfeltet finder vi

afgørende og nødvendig, for at forstå de berørte aktørers perspektiv, der hvor det sociale arbejde udspiller sig, hvortil casestudier giver forskeren en unik mulighed for at opnå nærhed til det virkelige livs situationer og dets mangfoldighed i detaljer (Flyvbjerg 2009: 86).

Især har denne indblanding, forskeren har til det undersøgte fænomen, rejst kritik af case studiet som sociologisk metode, der bl.a. anfægtes for ikke at kunne frembringe eller generere pålidelig viden i bredere forstand, samt for at være mindre "salig" end den mere objektive realistiske videnskab. Fra det rationelle, positivistiske paradigme betragtes forskeren overvejende som en bias, en fejlkilde i metoden, hvor omfanget af forskerens subjektive betragtninger, helst helt skal undlades eller reduceres til et minimum, hvorimod undersøgelser og analyser baseret på et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, erkender forskerens rolle i metoden ved at forskeren *er* en del af metoden. Som nævnt er der forskel, også indenfor samme paradigme, på hvor stor en rolle forskeren skal påtage sig, bl.a. om forskeren skal indtage en normativ position og rolle i undersøgelsen. Ifølge Flyvbjerg, vil man aldrig ville kunne opnå forudsigende teorier og universelle udsagn i studiet af menneskelige forhold, hvorfor "konkret, kontekstafhængig viden i flere tilfælde kan være mere værdifuld end en forgæves jagt på forudsigende teorier og universelle udsagn" (Flyvbjerg 2009: 81, 89). Nærhed og konkrete erfaringer til det der studeres, regnes netop af flere case forskere, som et af casestudiets store potentialer, i antagelsen om at "stor afstand til studieobjektet og mangel på feedback let fører til en meningsløs lærerproces, der inden for forskningen kan føre ind i rituelle akademiske blindgyder, hvor formen bliver vigtigere end indholdet" (Flyvbjerg 2009: 88 – Yin 2009).

Ifølge Flyvbjerg afhænger generaliserbarhed i høj grad af identifikationen af en case, altså hvordan man som forsker definerer en given case, samt den efterfølgende fortolkning og fremstilling af analyseresultaterne, og skelner i den sammenhæng mellem de tilfældige cases, der kan foregå som en helt *tilfældig stikprøve* af en given population, eller som *stratificeret stikprøve*, hvor udvælgelsen foregår i en "særligt udvalgt undergruppe" af en population (Flyvbjerg 2007:150). Er en case udvalgt strategisk, på baggrund af enten informationer, forventninger, data eller vurderinger fra relevante parter, kan man ifølge Flyvbjerg igen sondre mellem forskellige typer af cases, der alle har til formål at opnå størst mulig informationsmængde om en given problemstilling. For eksempel har den *ekstreme eller afvigende case* til formål at fremstille "det ekstreme", hvad enten det er et billede af det problemfyldte eller det vellykkede. Er det formålet at opnå viden om forskellige

omstændigheders betydning, vil f.eks. *maksimum variation case* formentlig være at fortrække, idet flere cases kan inddrages, der muliggør sammenligninger eller komparationer (Ibid.), hvorimod den *paradigmatiske cases* formål er at "at danne skole for det område casen vedrører. Endeligt, den *kritiske case*, der har til formål at drage logiske slutninger ved enten at teste nye hypoteser eller afprøve allerede eksisterende, og som tillader at drage logiske slutninger af typen: "hvis det gælder for denne case, gælder det for alle (eller mange) cases... eller modsvarende: Hvis det ikke gælder for denne case, gælder det for ingen (eller få) cases" (Ibid.: 151). Det er i den anledning vigtigt at bemærke at en case godt kan bære præg af flere typer, idet grænsen mellem de informationsorienterede cases er flydende.

Vi betragter vores case som både en ekstrem case og en paradigmatiske case, der først og fremmest er udvalgt på baggrund af allerede eksisterende data, om skolens samarbejdsevner, og som nævnt i problemfeltet, allerede fra politisk side anerkendelse for sine gode resultater, bl.a. med at løfte de sociale udfordringer. Udover skolen segregerer et lavt antal elever, der set i betragtning af den høje andel af tosprogede elever på ca. 50 %, og med en beliggenhed i et af Københavns mest socialt belastede boligkvarterer, høster anerkendelse, består langt hovedparten af skolens elever deres adgangsprøve med fine resultater, hvortil skolen ligger blandt de 25 % bedste skoler i landet (Kvalitetsrapport 2012). Hvad vi først efterfølgende blev gjort opmærksomme på, er skolens særlige historik som eksperimentel åben plan skole, hvortil samarbejdet har været et af skolens helt centrale omdrejningspunkter fra skolens begyndelse, og giver denne specifikke skole nær 40 års erfaring i teamsamarbejde lærerne imellem. Dertil har skolen endvidere mange års erfaring i at samarbejde tværfagligt, med forskellige fag professioner inden for skolens egne rammer i løsningen og forebyggelse af sociale problemer, da skolen som et af landets første, oprettede et kompetencecenter, der for ganske nyligt blev omdøbt til skolens ressourcecenter, som der i dag foreskrives på alle københavnske skoler. I tråd med politiske fordringer har skolen så at sige udviklet sig nedefra, samt været udviklingsorienteret, forstået som værende på forkant med den udvikling, med blik for de pædagogiske, såvel som systemiske og strategiske metoder, som er målet for fremtidens skoler og for en mere inkluderende praksis. Som vi ser det udmærker skolens egenskaber, såvel som skolens særlige karakteristika, skolen som både en ekstrem case, der netop adskiller sig fra de traditionelle skoler, og en paradigmatiske case, som et billede på det fremadrettede, som det ønskes fra politisk hold.

Man kan på flere måder drage paralleller med nutidens fordring om forandring, der ønskes implementeret i folkeskolens struktur såvel som kultur, med den forandring man søgte efter i 1960 og 70'erne på skoleområdet, og som førte til at Københavns kommune åbnede kommunens første eksperimentelle folkeskole i 1973, som danner rammer om specialets case. Inspirationen til det nye stammede især fra de engelske primary schools, der havde gode erfaringer med især åben plan løsninger, teams samarbejde og fleksible løsninger i praksis (Harbo & Vormeland 1976), og udsprang af et voksende behov for eksperimentelle metoder til undervisning, en mere fleksibel struktur, en højere grad af kollektivism i lærerstaben, og ikke mindst et større fokus på børn som aktører i eget liv, end man havde oplevet hidtil. Alt sammen en reaktion mod de tayloristiske styringsrationaler med fastlagte skemaer, opdeling af fag og med klar tidsmæssig styring. "Repræsentantene for denne bevægelse havde rettet deres opmærksomhed mod en række ting ved de traditionelle skoler, bl.a. at de i deres indre og ydre arkitektur mindede om kaserne eller fængsler (Harbo & Vormeland 1976: 8-9). Derfor bød den nystartede skole på en helt ny arkitektur, med nye og åbne muligheder, som skolen sidenhen er blevet kendt og anerkendt for, hvilket på mange måder udemærker skolens som et eksempel på en paradigmatiske case, der kan danne eksempel for denne type af skole. Vi tager altså udgangspunkt i på forhånd eksisterende antagelser, hvorfor specialet formål altså ikke er teste hypoteser, såsom hvorvidt medlemmerne i organisationen overhovedet har fokus på samarbejdet, men snarere forsøger at drage en analytisk generaliserbarhed, med afsæt i, at har de. Det har i den forbindelse aldrig været specialets hensigt at fremtvinge "sande eller endegyldige konklusioner", eller påstå at vi kan opnå stor generaliserbarhed, i en undersøgelse af denne størrelsesorden. Vi er ikke mindst enige med Stacey i, at forskning altid vil være et øjebliksbillede af en særegen og lokal kontekst, og at individerne i organisationen skaber organisationen, hvorfor det ikke giver mening at tale om en empirisk generaliserbarhed. Staceys tanker om sociale organisationer, hvor organisationen er aktørerne, og hvor et givent socialt fænomen kun vil være øjebliksbillede, opponerer mod Flyvbjergs generaliseringsprincip. Når vi alligevel mener at finde belæg for at betragte skolen som repræsentativ for fremtidens "fællesskabets skole", skyldes det at denne skole, på flere måder lever op til idealet om den åbne, udviklingsorienterede og inkluderende skole, pga. af dens umiddelbare værdisæt vedr. det interne og det tværfaglige samarbejde, passer godt til værdierne for fællesskabets skole.

## 3.2 Tilvirkning og oparbejdelse af data

Da vi forud for undersøgelsen og det første besøg på skolen, valgte ikke på forhånd at fastlåse os på en bestemt teoretisk indgangsvinkel, men i højere grad forsøge at lade empirien tale til os for bl.a. at blive i stand til at udvikle forklaringer, og ikke teste på forhånd operationaliserede teoretiske begreber, har vi overvejende anvendt en induktiv tilgang, for i første omgang at blive klogere på de temaer der florerer og kommunikeres om, imellem organisationen medlemmer (Stacey 2007- Darmer m. fl. 2010: 150).

Som forskningsstrategi indeholder casestudier et utal af mulige datakilder. Dvs. at det er en åben forskningsstrategi, hvor anvendelsen af datakilder ikke er defineret på forhånd. Dog er det typisk, "at et sådan studium gennemføres med afsæt i en kvalitativ metodologi, hvor der rettes særlig opmærksomhed mod en given totalitet. Det vil sige en udstrakt opmærksomhed mod og sensitivitet over for observationer af det sociale livs udfoldelse" (Antoft & Salomonsen 2007: 29). I henhold til socialt arbejde som forskningsområdet, finder vi hertil de kvalitative metoder; feltobservation samt interview med lærere og skolens tværfaglige ressourcepersoner, velegnet som erkendelsesmetode af skolens egne narrativer og meningsdannelser vedr. samarbejdet, der kan vise sig at være relevant for kvalificeringen, såvel som udviklingen af det fremtidige sociale arbejde på landets folkeskoler. Vi har således gjort brug af flere datagenereringsteknikker, herunder det semi - strukturerede interview, deltager observation, samt inddragelse af interne/eksterne dokumenter vedr. skolen

### 3.2.0 Det semi strukturerede interview

I tråd med den socialkonstruktivistisk tilgang til erkendelse, ligger specialets problemformulering i høj grad op til anvendelsen af kvalitative metoder, der vægter det

subjektive. Overvejende er interviewene med både lærere og skolens ressourcepersoner gennemført i en semi strukturerede form, ud fra den betragtning, at hvis interviewene blev struktureret, med en fastlagt opbygning og på forhånd formulerede spørgsmål, risikerede vi at låse os selv fast på bestemte emner. Denne betragtning er i tråd med Staceys fordring om så vidt det er muligt, at være åben overfor aktørernes egne fortællinger, hvorfor Stacey også overvejende bifalder deltagelse i forskningsfeltet (Stacey 2007). Da vi ikke på forhånd kendte en eneste person på skolen og skolens egne temaer, tilrettelagde vi vores første interview, inspireret af en fænomenologiske og empatisk tilgang, bl.a. for helt åbent at komme nærmere skolens fortællinger, legitime såvel som illegitime temaer/skyggetemaer, samt for at blive klogere på hvilke teorier og metoder skolen selv relaterer til. I takt med at vi blev gjort bekendt med aktørernes "egne temaer" såvel som meningsdannelser, fik interviewene efterhånden en mere "fokuseret" form, hvorfor vi har bevæget fra en meget induktiv tilgang til en mere deduktiv, efterhånden som interviewene skred frem og vi fik en større indsigt i skolens lokale forhold og oplevelser, samt for at sikre en vis kontinuitet og konsistent, således at vi rent faktisk også kunne indhente "tilstrækkelige med viden og indsigt" til at afdække specialet arbejdsspørgsmål og overordnede problemformulering. Det at vi ikke begge er uddannet indenfor lærerfaget, har gjort at vi har haft forskellige forudsætninger for at kunne stille praksisnære spørgsmål. Da vi begge har været aktivt til stede ved samtlige interview, har vi overvejende oplevet dette som en fordel, i og med at vi har været bevidst om denne forskellige "forforståelse" for skolen som arbejdsplads. Det var i den sammenhæng vores indtryk, at det at stå udenfor faget, gjorde det mere legalt at stille "de dumme spørgsmål", hvorimod konfronterende og kritiske spørgsmål fra lærer til lærer, i flere tilfælde blev kvitteret med en vis undren eller skepsis.

Blandt de interviewede er både tilfældigt udvalgte informanter og særligt udvalgte. Bl.a. opsøgte vi specifikt skolens fungerende ressourcepersonerne, idet disse funktioner er knyttet til særlige personer, men vi har bevidst om også at opsøge lærere, der ikke umiddelbart først "meldte" sig. Interviewene har så vidt muligt været tilrettelagt efter informanternes præmisser, hvad angår tidsrammen for interviewet. De fleste interview tog mellem 45 – 1 time, mens enkelte blev udført på det halve, hvilket ville have vanskeliggjort det at gennemføre interviewene efter samme "skelet". Det skal her nævnes at alle deltagende har været meget imødekommende og velvillige til at udtale sig, på trods af vi kom udefra og ikke

kendte en eneste lærer i forvejen. En af vores største bekymringer forud for undersøgelsen, var om vi kunne få nogen til at udtale sig "frit", når samtalen blev optaget på diktafon, hvilket heldigvis viste sig at være en ubegrundet bekymring. Kun ganske få har udtalt deres bekymring over, at deres udtalelser kunne blive anvendt i en forkert sammenhæng, kunne blive misforstået eller have konsekvenser for dem som person, hvilket trods alt gjorde at vi følte vi kunne spørge forholdsvis "frit fra leveren". Interviewene er gennemført forskellige steder, og er enten foregået midt i centralrummet, lærerværelset (både alene og med flere kollegaer til stede), eller i et tomt klasselokale/kontor. Det første interview, der også var det mest eksplorative, foregik dels i centralrummet, på rundtur på skolen og lokalområde, hvilket især var med til at gøre samtalen "fri og uhøjtidelig". Endeligt har vi bevidst forsøgt at indhente empiri fra forskellige situationer, dvs. i situationer hvor vi har haft informanterne på egen hånd, samt i situationen hvor der var flere tilstede. Vekslen mellem individuelle interview kombineret med deltagelse ved gruppeinterview, samtaler på lærerværelset, blokmøder og ressourcecenterets tværs møde, har i den sammenhæng været en væsentlig kilde til at få øje på de temaer, der tales om/ikke tales om. I henhold til Staceys blik for de illegitime temaer, har det netop været interessant at observere situationer med aktørernes indbyrdes konversationer, bl.a. fordi vi herigennem ikke blot kan hørte "det talte", men også så gestures og responses udspille sig i de sociale interaktioner.

### 3.2.0.1 Valg af lærerne som informanter

Vi har valgt at lade lærerne som aktører udgøre en stor del af specialets informanter, ud fra den betragtning at lærerne om nogen, er med til at præge skolens samarbejdskultur. Det er lærerne der er nærmest eleven, og udfører meget af det sociale arbejde der udspiller sig på en folkeskole, hvad enten det gælder almen- eller specialpædagogiske tiltag, der kan støtte og udvikle barnet i sin opvækst. Endeligt ligger hele folkeskolereformen op til en holdningsændring hos lærerne, hvorfor netop lærernes kvalitative udsagn er interessant i forskningen generelt. Hvordan oplever de f.eks. de "nye metoder" i praksis? Hvordan oplever de det interne samarbejde lærerne imellem, samt det at skulle arbejde sammen med et ressourcecenter? Hvad gør lærerne når de skal bruge hjælp? Oplever lærerne hjælpen, eller er

der begrænsninger i deres hverdag? I hvilke situationer bruger lærerne disse ressourcer, og hvilke situationer kan lærerne selv klare/ikke klare i teamet?

I forsøget på at begrænse os, fravalgte vi lærere fra udskolingen, der var i gang med eksamener under dette speciale tilblivelse. I stedet talte vi med lærere fra tre af de 6 lærerteams, Henholdsvis Indskolings blok A, Melleltrins blok A og Melleltrins blok B. Vi var bevidste om at inddrage informanter fra flere enheder for at få diversitet og bredere indsigt i organisationens egne temaer. Meget hurtigt blev det tydeligt at hver blok, trods samme overordnede værdier og målsætninger, sågar placeret i identiske rammer, oplever samarbejdet meget forskelligt internt i lærerteamet, såvel som samarbejdet på tværs af skolen. Vi fornemmede også her tidligt betydelige forskelle i lærernes meninger overfor bl.a. udefrakommende tiltag, inklusion, relationer på tværs i organisationen, ideologiske valg samt oplevelser af samarbejdet i praksis. Dette viste sig overraskende sjældent at være relateret til team-tilhørsforhold, men i højere grad til faktorer som alder og erfaring på skolen. At tale med lærerne fra melleltrinnet havde fra start vores interesse. For det første fordi denne målgruppe/årgang ofte er underbelyst i forskningen, såvel som i strategien for inklusion i de københavnske folkeskoler. Til sammenligning har indskolingen og udskolinger i højere grad haft medierne såvel som politikernes søgelys, hvad enten det gælder karakter og uddannelse, eller skoleparathed og tidlig indsats (Krevi :26). Desuden har forskningen kunne vise en stigning i tilfælde af segregerede af elever fra melleltrinnet, hvilket vi mener giver grund til øget opmærksomhed. Vi kan afsløre, at denne tendens også tegner sig i specialets case, der klart viser flere oplevelser af en højere forekomst af konflikter i melleltrinnet, hvorfor der foregår en anden kommunikation til bl.a. tværfaglige kollegaer i ressourcecenteret og eksternt, end vi oplever, er tilfældet i indskolingen.

Enkelte af de lærer vi interviewede har, udover deres daglige funktion som lærer, særlige specialpædagogiske opgaver og funktioner på skolen, hvorfor de har et grundigt kendskab til skolens hjælpefunktioner. Derfor er skolens AKT vejleder, SSP vejleder, speciallærere, samt enkelte af skolens LP tovholdere ikke blot tilknyttet deres egen respektive lærerteam, men også ressourcecenteret. Deres erfaringer, oplevelser og tanker vedr. samarbejdet på tværs, mener vi er et vigtig supplement til "de almene" lærernes udsagn, da de i højere grad kommer rundt på skolen og bl.a. samarbejder med flere af skolens forskellige teams, og derfor oplever forskellige kommunikationsmønstre og relationer i samarbejdet.



### 3.2.0.2 Valg af ressourcepersonerne som informanter

I henhold til specialets problemstilling, samt i betragtning af skolens årelange erfaring og indsigt med at samarbejde på tværs af faggrupper, var vi interesseret i flere af skolens professionelle ressourcepersoner, som indgår i skolens hjælpesystem. Interessen skyldes især de overordnede politiske krav, om oprettelse af resourcecentre på alle større københavnske skoler, hvor samarbejdet mellem lærerne og de tværfaglige ressourcepersoner udgør et stort fokus i den kommunale inklusionsstrategi. Foruden mener vi samarbejdet mellem lærerne og sådanne hjælpesystemer, langt hen ad vejen vil afgøre om skolen fremover kan forebygge segregering og intervenere overfor udsatte elever, ved bl.a. at assistere og vejlede lærerne.

Vi har derfor været interesseret i ressourcepersonernes opfattelse af deres egen funktion samt syn på det tværfaglige samarbejde, hvilket har givet anledning til, at der i informanternes beskrivelser fremkommer flere forskellige meninger om hvordan hjælpen er og bør være. Tilsidst repræsenterer flere af personerne i resourcecenteret skolens delegeret ledelse, hvortil flere kan træffe afgørelser i sager vedr. centerets tilknyttede elever. Vi gennemførte derfor interview med følgende af skolens ressourcepersoner:

**Funktionslederen** står for den daglige koordinering af resourcecenterets aktiviteter, samt har ansvaret for opfølgning af centerets tilknyttede elever, indkaldelse og forberedelse til koordinerende møder, såsom resourcecenterets månedlige "tværs-møder", samt sørge for tildeling af ressourcer udefra til centeret. Derudover fungerer funktionslederen som den koordinerende LP tovholder, for skolens øvrige tovholdere. Udover den daglige centerleder har været yderst relevant i indhentningen af data vedr. centeret funktioner, har funktionskoordinatoren mange års erfaring som lærer.

**Inklusionspædagogen**, der er en nyetableret stilling fra sept. 2011, varetager flere af resourcecenterets "praktiske opgaver og tiltag". Bl.a. skal inklusionspædagogen på flere planer fungerer som bindeled mellem lærerne og resourcecenteret, hvorfor hun som

stillingsbetegnelsen antyder, skal spille en afgørende rolle i forsøget på at vende eksklusion til inklusion.

**Socialrådgiveren** såvel som **PPR psykologen** (der ofte omtales som skolens hus psykolog), spiller en mere ekstern rolle i ressourcecenteret, og sidder fysisk på ledelsesgangen, når ikke de er "hjemme" enten i Social forvaltningen eller hos PPR. Disse funktioner har, i kraft af skolens tidligere kompetencecenteret, fungeret længe, dog har psykologfunktionen været præget af flere skift over få år, hvorfor flere informanter udviser stor glæde over endelig at have en "fast psykolog i huset igen".

Helt eksternt har vi derudover interviewet **Københavns kommunes inklusionskoordinator**, der er den eneste, der ikke befinder sig på selve matriklen, men som alligevel har indflydelse på skolen. I kraft af et øget fokus på inklusion landet over, har flere kommuner landet over ansat koordinatore, der skal samarbejde samt koordinere indsatser for/med skolerne.

Endeligt har vi interviewet **Den ansvarlige ressourcecenter leder**, der med et uddelegeret ansvar for skolens specialpædagogiske praksis repræsenterer centerets øverste beslutningsmagt. Vedkommende fungerer derudover som daglige leder af mellemtrinnets 2 blokke, og har ligesom inklusions pædagogen, en pædagogisk uddannelse og baggrund inden for det specialpædagogiske felt.

Vi forsøgte at få et interview i stand med skolelederen, der så at sige på flere måder sidder inde med vigtig viden om skolen, bl.a. begrundelser for skolens værdier, mål og organisering, hvilket dog ikke har været muligt, da lederen ikke kunne afsætte tid. Vi føler os dog ikke helt "på bar bund", idet skolelederen i flere sammenhænge har udtalt sig om skolens organisering, hvilket vi få sammenhænge har valgt at inddrage. Vi naturligvis redegøre for i hvilken forbindelse skolelederen udtaler sig, samt om det har betydning i meningen at det er udtalt i en anden kontekst.

Derudover rummer centeret også læse- og to sprog – vejlederne, samt en sundhedsplejerske, vi i denne omgang ikke har interviewet, ligesom vi ikke nærmere er gået ind i det arbejde, centeret driver mht. skolens "Familieklasse", der er en stor del af ressourcecenteret daglige arbejde, og drives af funktionsvejlederen og inklusionspædagogen. Det skal dog her nævnes at især familieskolen har høstet anerkendelse, som endnu et succesfuldt "nedefra – tiltag", hvor

skolen ifølge en lærer ”stod som spydspids for udviklingen af familieklasser”, hvilket sammen med de tilsyneladende positive resultater og tilkendegivelser, langt hen ad vejen bekræfter skolens positive fortælling om sig selv som en skolen kan noget andet, end andre skoler.

### 3.2.1 Observation

Når observation som empirisk undersøgelsesmetode er relevant i vores case, skyldes det at felt observation kan indfange konversationen såvel som aktørernes umiddelbare adfærd i samarbejdet med kollegaer. I henhold til opgavens problemstilling, og med udgangspunkt i Staceys betoning af hverdagsamtalens betydning for forståelsen af de organisatoriske temaer, fandt vi observation af bl.a. tilfældige samtaler på lærerværelset, fælles blokmøder og tværs møder relevante i forståelsen af skolens interne og tværfaglige samarbejde. Særligt observationerne fra et tværs møde, hvor samtlige ressourcepersoner en gang om måneden deltager, for at gennemgå elever tilknyttet ressourcecenter/familieskolen, og hvor elevens videre plan bliver lagt/drøftet, har været givtigt i forståelse af hvorledes ressourcecenteret fungerer lokalt på denne skole. Da mødet samtidigt var skoleårets sidste, og ressourcepersonerne ifølge dagsordenen skulle evaluere samarbejdet, fik vi så at sige en unik mulighed for at få indblik i hvordan skolens forskellige ressourcepersoner har oplevet samarbejdet i ressourcecenteret, og har bidraget med en større indsigt i måden skolen forhandler og indgår aftaler på, samt evaluerer eller for den sags skyld ikke evaluerer.

Vi ville gerne have haft mødet optaget på diktafon, som samtlige andre interview/gruppeinterview, men da selvsamme personer der havde udtrykt stor bekymring for udleveringen af dokumenterne fra ressourcecenteret, endeligt gav os tilladelse til at deltage, holdte vi os tilbage fra at spørge om tilladelse til dette, også ud fra den betragtning, at der ville forekomme mange navne, personlige og indimellem mere konkret beskrevne tilfælde, der i og for sig ingen relevans har for vores opgave.

Begrænsningerne ved observation er, at metoden ikke giver anledning til at forklare den enkelte aktørs mening og hensigt, hvorfor vi fandt det absolut nødvendigt at uddybe med subjektive udsagn. Da vi først interviewede hovedparten af ressource - informanterne efter

tværs mødet, havde vi til gengæld mulighed for at få spurgt ind til "vores observationer", til hvad de hver især havde sagt på mødet.

## 3.2.2 Dokumenter

Udover observation og interview har vi indhentet dokumenter vedr. skolen gennem litteratursøgning om skolen og gennem skolens egne resultater og fortællinger. De indhentede dokumenter har altså fungerer som supplement til undersøgelsens øvrige datagenereringsteknikker, og har i nogle tilfælde udvidet vores forståelse og indsigt i skolens samarbejdskultur.

I henhold til det tværfaglige samarbejde med ressourcecenteret, har vi indhentet dokumentation, i form af kopi af aktuelle sager i centeret, samt beskrivelse af hvilke tiltag skolen har foretaget, af hvem og hvornår. Der skal nævnes at her blev udvist mange etisk overvejelse, der bl.a. kom til udtryk i forholdsvis mange bekymringer, om hvorvidt de kunne komme til at give oplysninger, der kunne få negativ betydning for eleverne. Dette har naturligvis aldrig været specialets hensigt, der i god kvalitativ "skik og orden" skal forsøge at sikrer informanter og deltagelsen anonymitet, hvorfor hvor informanterne udelukkende skildres og præsenteres ud fra en organisatorisk forståelse af et givent tema (Kvale 2009: 209). I de tilfælde vi mener at faktorer såsom alder og tilhørsforhold spiller en rolle i forståelse, vil vi naturligvis tydeliggøre vores synspunkter, der jo i et og alt, altid må betragtes som vores fortolkning af "virkeligheden".

Som nævnt tidligere har skolen en lang historik omkring lærersamarbejde, som vi hurtigt i dataindsamlingen fornemmede gav flere af lærerne en "særlig oplevelse" af det at være lærer på skolen, og som de på flere måder mente havde skabt skolen. For selv at forstå denne historie, har vi fundet det nødvendigt at indhente supplerende fortællinger, der var tilgængelige, i kraft af skolens eksperimentelle status som bl.a. åben plan skole med selvstyrende lærerteams. De har resulteret i konceptbeskrivelser indeholdende tilbageblik, ideologiske overvejelser, samt konkrete beskrivelser af skolens praksis og organisering, der

langt hen ad vejen stadig er aktuel. Disse gamle evalueringer "Samarbejde i åben plan miljø på X-skolen – forsøg og udvikling 1982 - I og II" blev til i samarbejde med Københavns Kommunes Skolevæsen (der i dag hedder Børne og Ungeforvaltningen), men er formuleret og udarbejdet af skolens lærere og i særdeleshed skolens tidligere inspektør, hvorfor dokumenterne udelukkende er baseret på skolens egne udsagn.

Endeligt har vi i forbindelse med analysen, gennemgået skolens egne udlægninger bl.a. på skolens intra net, der baseret sig på skolens nutidige evalueringer af sig selv, i skolens kvalitetsrapporter og trivsels rapporter, der er af kvantitativ karakter.

### 3.3 Etiske overvejelser

Undervejs i undersøgelsen blev det for os, samt nogle af især ressourcepersonerne, klart at man kan betragte vores speciale som skolens mulighed for at blive evalueret udefra "i overskrifter", naturligvis med vores sparsomme erfaring in mente og det forbehold, at vi har valgt retning såvel som fokus. At give de undersøgte indflydelse på undersøgelsen, kunne ifølge Kvale sætte en begrænsning for undersøgerens umiddelbare fortolknings ret og oplevelse af ytringsfrihed (Kvale 2009: 93). Vi har undervejs været os meget bevidst, at vi ikke var forpligtet i den anledning overfor skolen, bl.a. fordi vi netop havde til formål at lave en undersøgelse i socialt arbejdes kontekst, og ikke som flere lærere umiddelbart viste en vis usikkerhed - en evaluering bestilt af kommunen. Det skal hermed siges at vi naturligvis helst så, at vores undersøgelse rent konkret bevirker, at skolens medlemmer ser anledninger til at diskutere og reflektere om forskellige meninger og holdninger, og således fortsat udvikler sin praksis, hvorfor vi gerne vil fremhæve at formålet udelukkende er at tage ved lære, og ikke at tage personlige stilling eller sågar parti for det ene synspunkt frem for det andet. Vi er godt klar over at visse temaer kan være ømfindige, og vi er da også stødt på flere "små" skyggetemaer vi har undladt, selvom vi har været af den overbevisning, at også de angiveligt vil vokse sig større, hvis ikke de bliver bragt frem i lyset i tide. I de tilfælde har vi ganske enkelt ikke har fundet "belæg" nok, til at føle at vi kunne tillade at udtale os. De temaer vi har bragt op, har vi enten hørt "sagen" fra flere sider, eller givet vedkommende mulighed for at udtale sig (her tænker vi på skolelederen), hvorfor vi har følt det etisk forsvarligt at

præsentere disse "følsomme" temaer. Vi har naturligvis i behandlingen og fremstillingen af data, i god forskningsmæssig skik og orden, anonymiseret både skolens navn og de deltagende informanternes, såvel som tilhørsforhold til enhed/blok (Kvale 2009: 93.)

Ifølge Kvale vil det kvalitative interview, uanset om det er fænomenologisk og empatisk tilrettelagt, eller om det er aktivt og konfronterende, altid indebære et asymmetrisk magtforhold mellem interviewer og informanten, der bør medtænkes og anerkendes som en naturlig bestanddel af den kvalitative metode. Da interviewer sjældent bevidst har til hensigt at anvende magt, mener Kvale at denne magtrelation, hurtigt overses hvis vi udelukkende kun fokuserer på interviewets åbne forståelsesform og nære personlige samspil" (Kvale 2009: 93). Ifølge Stacey er forskeren netop både observatør og deltager på en og samme tid. Uanset om man står inde i den proces eller udenfor, er man en del af den. Der er derfor etiske overvejelser vedr. udførelsen af undersøgelsen der knytter sig til vores egen rolle i interviewet som forsker, der så vidt det er muligt skal forsøge at eliminere magten mellem os og informanterne.

### 3.4 Bearbejdning af materialet, samt analysestrategi

For os at se har det netop været det kontekstnære, det at vi har kunne deltage i skolens daglige gøremål og laden, fra hverdagssituationer og samtaler i teamet og på lærerværelserne, til samarbejdsrelationer på blok møder og tværs møde, der har givet os mulighed for at få indsigt og forståelse af det interne og tværfaglige samarbejdet. Helt konkret bestod bearbejdningen af det empiriske materiale, i første omgang af en transskription af alle kvalitative interview, samt nedskrivning af vores umiddelbare observationer. Da vi foretog transskriptionerne i takt med at interviewene blev udført, (nogen gange rendte tiden dog af med os, da transskriptionen ofte tager længere tid end forventet) blev forskellige temaer undervejs tydelige for os, der som sagt resulterede i, at de senere interview indtog en mere deduktiv form.

I bearbejdnings fasen af datamaterialet, og for at gøre analysearbejdet mere overskuelig, fandt vi det mest hensigtsmæssigt helt konkret at fremhæve og opdele informanternes udsagn om samarbejdet i flere forskellige temaer, hvilket gjorde samtlige temaer hurtigere tilgængelige for sammenligninger, forskelle og paradokser. Derfor blev det også i bearbejdningen af datamaterialet synligt, at flere temaer overlappede hinanden og havde indvirkning på hinanden, ligesom mange af de illegitime temaer blev synlige, Især vakte begivenheder, vendinger og formuleringer der gentog sig fra flere sider, vores interesse. Episoden med læreren Martin, som vi inddrager i analysens andet afsnit, blev f.eks. synlige i kraft af vi fik ”en forskellige og dog den samme” historie fortalt af flere aktører uafhængigt af hinanden og af Martin selv, men også helt eksternt, nemlig ved Københavns Kommunes inklusions koordinator, hvilket vi med indrømme kom noget bag på os.

Vi har især lagt mærke til informanternes beskrivelser om deres egen person i forhold til deres kollegaer. Vendinger som Jeg – Vi, og Dem – Os blev især tydeligt i interviewene med lærerne, der ifølge Wieck og Stacey kan sige noget om den individuelle såvel som sociale identitet, samt om hvorledes lærerne og ressourcepersonerne positionerer sig selv, i forhold til interne kollegaer, andre tværfaglige grupper, andre skoler og/eller den øvrige omverden. Vi har i den sammenhæng begrænset vores opmærksomhed på overvejende at have fokus på de interne relationer og meningsdannelser mellem lærerne og personerne fra ressourcecenteret, vel vidende at organisationer er mere åbne og påvirkelige af omverdenens forventninger end tidligere, der langt hen ad vejen kan medvirke som forklaring på skolens tilsyneladende store behov for at holde fast i sig selv og sine principper. De kvalitative interviews gav os ikke mindst indblik i aktørernes subjektive udsagn og meningsdannelser, i deres oplevelser og erfaringer med at arbejde tæt i et lærerteam, med og i et ressourcecenter, samt hvorledes de oplever at det giver fordele og ulemper i samarbejdet om de specialpædagogiske udfordringer og opgaver. vedr. skolens interne kommunikation.

De legitime såvel som illegitime temaer der tales om intern, knytter sig til emner som Samarbejdet om eleverne, LP modellen som samarbejdsmodel, Centralrummet, Åben Plan, Fælles sprog, Skriftelighed og dokumentation, samt den specialiserede hjælp, hvor særligt Åben Plan rummer hovedparten af skolens interne ”skyggetemaer”.

Vi vil analysere og diskutere de identificerede fund; meningsdannelserne og de forskellige organisatoriske temaer, med udgangspunkt i Weicks sensemaking teori og Staceys teori om kommunikative responsive processer, hvor vi har fundet det relevant i forhold til tekstens flow og forståelse, og ikke opdelt i kapitler for sig.

### 3.5 Fremstilling af specialets analyse og resultater

I henhold til opgavens problemformulering, samt arbejdsspørgsmål, er specialet analyse opdelt i fire mindre afsnit, relateret til problemformuleringens 4 arbejdsspørgsmål, hvori vi vil analysere og diskutere de forskellige meningsdannelser, skyggetemaer og paradokser, der på baggrund af lærernes fortællinger, og vores observationer af deres interne samspil, har vist sig at have betydning for det interne og tværfaglige samarbejde om skolens specialpædagogiske udfordringer og opgaver

Første del begynder således i relation til arbejdsspørgsmål 1. med en nærmere analyse af de meningsdannelser der udspiller sig blandt casens lærer informanter, i forhold til deres interne samarbejde og organisering i små lærerteams, der som nævnt på flere måder ligger i tråd med de aktuelle skole- og socialpolitiske ideer. Her vil Weicks sensemaking egenskaber social og identity særligt træde frem, men også sensemaking egenskaben retrospektiv, der knytter sig til skolens fortid som eksperimentel skole, hvor medlemmerne har kunnet udøve en mere eksperimenterende pædagogik end traditionelt, der tager afsæt i en overordnet ideologi om åbenhed, fleksibilitet og tæt teamlærersamarbejde. Skolens fortid har ikke blot betydning for de ældre lærere retrospekt, men også for flere af informanternes identitet som lærer og kollega den dag i dag, samt skolens eksisterende ideologiske valg og officielle temaer. Vi vil bl.a. opleve modstridende oplevelser af hvad der giver mening eller ikke giver mening, der i nogle tilfælde har konsekvenser ikke blot for det interne samarbejde mellem lærerne, men også for hele klasser.



I forhold til andet underspørgsmål, vil vi i andet afsnit, fremhæve hvorledes forskellige meningsdannelser og kulturværdier er bestemmende for de temaer der tales om/ikke tales om, under temaerne **Centralrummet** og **Åbent plan**, hvor sidst nævnte specifikt rummer eksempel på hvordan visse skyggetemaer; uenigheder om eleverne og skolens åben plan, giver anledning til et vanskeligt teamsamarbejde i en af de tre blokke. Under temaet Åbent plan vil fortællingen med læreren, Martin, således tjene som eksempel på, hvorledes samarbejdet omkring en vanskelig klasse forringes, når manglende kommunikation mellem parterne, såvel som ringe deltagelse fra ledelsens side skaber konflikter i et lærerteam, såvel som konsekvenser for den enkelte klasse/lærer. Læreren Martin er ikke blot interessant som enkelt eksempel, men repræsenterer samtidig på flere måder det nye "udefra", hvorfor vi finder eksemplet med ham velegnet i forståelsen af de kommende udfordringer skolen står overfor når det nye rykker ind, bl.a. med at bibeholde stabilitet og tryghed i samarbejdet og samtidig skabe innovation og udvikle sig.

I tredje afsnit i analysen, ser vi nærmere på lærernes fortællinger om det tværfaglige samarbejde, der i høj grad udfordres af lærernes egen meningsdannelse og holdninger om hvor den specialpædagogiske hjælp skal udspille sig. Et overraskende fund vi gjorde undervejs, var at lærerne generelt oplever "at hjælpen er rykket op i systemet", trods skolen på flere måder er indrettet til den nære hjælp i klassen/centralrummet. Vi vil under temaet **Den specialiserede hjælp** fremhæve modstridende meningsdannelser vedr. den tværfaglige hjælp, hvor flere af de tiltag ressourceteret kan tilbyde eleverne, eller foreslår lærerne, ganske enkelt ikke giver mening ud fra en selvforståelse af at disse "hjælpe-tiltag" i forvejen er indlejret i skolens åbne pædagogik, i det tætte teamsamarbejde, der allerede har sigte på deltagelse, rummelighed og på eleven som aktør.

Analysens fjerde afsnit tager udgangspunkt i de temaer **Fælles sprog** og **Skriftelighed** og dokumentation, vi mener har betydning for ressourceterets interne samarbejde mellem de mange forskellige fag professionelle, samt samarbejdet tværfagligt med lærerne. Temaer samt meningsdannelser blev synlige efter de individuelle samtaler med adskillige af skolens tværfaglige ressourcepersoner, men i særdeleshed under deltagelse og observation af ressourceterets tværs møde, hvor vi fik anledning til at betragte den direkte konversation mellem aktørerne. Hver faggruppe repræsenterer samtidig sit fags værdier og normer, samt

indarbejdede selvfølgheder, der vil være styrende for den måde faggruppens medlemmer forstår sig selv og sit samspil med omgivelserne, og derfor langt hen ad vejen for de kommunikative valg, vedkommende medinddrager i f.eks. det tværfaglige samarbejde i skolens ressourcecenter. I forbindelse med temaet skriftlighed og dokumentation, vil vil bl.a. omtale en specifik situation/konflikt mellem en lærer og en af ressourcepersonerne, hvor manglende dokumentation netop blev genstand for kritik mellem parterne, samt lærerens senere meningsdannelse om LP modellen, der bl.a. havde forklaring i oplevelsen af en "bundenhed".

Afslutningsvis vil vi diskutere og konkludere op imod opgavens problemstilling, og de fire mindre delkonklusioner fra henholdsvis de 4 underafsnit, relateret til specialet arbejdsspørgsmål. Som det ofte er i forskningen, åbner iagttagelser op for nye spændende retninger, hvortil man dog må begrænse sig. Vi vil under Perspektivering redegøre for nye og anderledes projekter og undersøgelser, vi mener kunne være relevante at gennemføre i kølvandet af denne undersøgelse.

### 3.6 Metodekritik

Vi er opmærksomme på at "alle cases er eksempler på analytiske og social konstruktioner og skal derfor ikke betragtes som andet" (Antoft m. fl. 2007: 31). Uanset ønsket om indsigt og dybde en given organisation, case, vil en sådan forståelse altid være placeret i en social verden, der både påvirkes af forskeren og "dem der forskes i", hvorfor casen ikke kan betragtes som isoleret fra omverden. Derfor bør man som forskere gøre sig klart, at også vi som fortolkere pålægger vores meningsdannelse betydning i bearbejdningen, der igen kan have betydning for analysen og selve fremstillingen af en given case.

Derfor er det i al analyse og fortolkning vigtigt at redegøre for forskerens egen forståelse til feltet og problemstillingen (Kvale: . Og ligesom alle andre har vi naturligvis også en mening om folkeskolen. Udover professionelle relationer med skolen som folkeskolelærer (og sygeplejerske), med praktisk erfaring som socialarbejdere, har vi i tidligere projekter på

studiet til Kandidat i social arbejde, beskæftiget os med folkeskolen. Vi har begge selv gået i folkeskolen og har sågar børn i en, hvilket tilsammen skaber en bred interesse og indsigt, der på godt og ondt præger vores indstilling til folkeskolens formål og opgaveløsninger. Når vi anskuer skolen, uanset hvor åbent vi i øvrigt mener vi er, vil vores meningsdannelse retrospektivt komme ubevidst til udtryk, såvel som vores egen identitet som henholdsvis socialarbejdere, forældre og forskere. Her har vi dog overvejende set fordele i at vi har haft forskellig fagprofession bag os, således at vi, i tråd med Stacey har haft forskellige verdener at betragte ting ud fra. Det har bl.a. gjort det muligt i højere grad at konfrontere hinanden i bearbejdningsfasen med forskellige meningsdannelser.

Til gengæld kunne vi godt have ønsket, at vi i visse tilfælde, havde optrådt mere konfronterende end det bl.a. var tilfældet overfor især de ældre lærere, i forståelsen af de stærke afvisninger overfor at tale om åben plan, der tydeligvis skaber problemer for samarbejdet. Ligesom Kvale taler om at forskeren kan optræde magtfuld i forhold til informanten, kan det modsatte også forekomme, hvor det tværtimod er informanten der indimellem styrer hvad der skal snakkes om. Vi lærte rigtigt meget gennem disse erfaringer, bl.a. at der altid vil være plads til forbedringer, særligt når man træder ind midt i undersøgelsesfeltet og deltager direkte i aktørernes hverdag.

## Del 4.

### 4.0 Analyse del

Hvor den traditionelle folkeskole ofte har klasselokaler beliggende side om side på en lang gang, med hver sin klasse og lærer bag de respektive døre, er case skolen bygget op omkring princippet om mindre enheder, tættere samarbejde og åbenhed. Skolen er foruden ledelsesgangen samt en gang med værkstedslokaler, bygget op omkring 6 enheder, kaldet blokke. De er arkitektonisk identiske, og indeholder alle 6 klasseværelser og et mindre lærerværelse/forberedelses rum, der alle uden døre grænser op til et 200 km<sup>2</sup> stort fællesrum, kaldet centralrummet, der fungerer som et stort lærings rum, i udvidelse af de eksisterende klasseværelser (se plantegning A). Eleverne er fordelt efter årgang i de respektive blokke, således at hver blokke rummer elever fra 1 til 2 årgange, f.eks. 2. - 3. klasserne i én blok, 4. - 5. klasserne i en anden, hvortil der er tilknyttet en fast gruppe af lærere, der har centreret al sin undervisning, samt specialundervisning der. Formålet var fra skolens begyndelse, ikke blot at bryde med de traditionelle ydre rammer, men også at se muligheder, ved en højere grad af nærhed og tilstedeværelse mellem lærere og eleverne.

*"Åben plan skolen er ikke en skole, der kun ud fra de fysiske rammer er åben dvs. ingen døre mellem undervisnings områderne, store åbne rum, kun opdelt af mobilt inventar, det er en skole med åbne muligheder – det er en pædagogisk filosofi" (Schack 1982: 11).*

Skolens arkitektoniske opbygning bevirker at skolen ikke har et stort lærerværelse, som man typisk kender det fra traditionelle skoler, men netop 6 små lærerværelser, der ifølge skolens tidligere evalueringer var bevidst ud fra en ideologi om et tættere lærer samarbejde, samt "så kommunikationen til eleverne kunne foregå og opretholdes uhindret" (Schack 1982: 18). "Allerede fra start var vi enige om, at hvis vi skulle realisere det lærersamarbejde, vi havde intentioner om, måtte vi have lærer rum i blokken, og ikke fælles lærerværelse" (Schack 1982: 18).

## 4.1 Analyse afsnit 1

### *Hvorledes skaber lærerne mening i et tæt lærersamarbejde, og hvordan påvirker lærernes meningsdannelser det daglige interne samarbejde?*

Det er helt overvejende placeringen i de små lærerteams, der fylder i lærer informanternes positive fortællinger om skolen og det at være lærer. De små enheder opleves overskuelige, og giver mange en fornemmelse af at arbejde på en lille skole, trods skolen rummer ca. 800 elever. Langt hovedparten af informanterne oplever at organiseringsstrukturen skaber fokus, samt muligheder der er helt unikke, overfor både elever og lærere. Flere vægter i deres fortællinger først og fremmest det tætte og nære miljø, der på flere måder skaber en samhørighed og et større personligt forhold og engagement til teamkollegaer, der efterlader flere med en stærk følelse af tryghed i det daglige. En af lærerne fremhæver betydningen af at man kommer i dialog "med kollegaer man normalt ikke ville tale med på et stort lærerværelse", hvilket giver en oplevelsen af, at de små grupper giver mulighed for at få opbygget relationer og venskaber på tværs af generationer og interesser, og tilfører samarbejdet mangfoldighed og diversitet.

Nærheden til kollegaerne gør endvidere at lærerne i stor udstrækning oplever at det er muligt at hjælpe hinanden, samt selv at modtage hjælp i det daglige fra sine kollegaer. Under gruppeinterviewet fortæller et par af lærerne bl.a. at det er helt legitimt at bede om alt fra

praktisk hjælp til hjælp i konfliktsituationer, f.eks. i forhold til at tackle en vanskelig elev, samt at det er normalt at lærerne sender elever ind til hinanden. Derfor opleves det bl.a. nemmere at handle hurtigt, i takt med at tingene opstår, hvilket ifølge denne lærer er lig hvad der forventes udefra f.eks. fra forældrene

Vi prøver jo at tage den med det samme. Hvis en lærer har et problem i klassen, så prøver vi at løse det med det samme, ringe hjem til mor eller... altså, tage nogle tiltag med det samme. Det er vi ligesom nødt til... vi kan ikke samle op på det. Vi er nødt til at gøre det undervejs. Hvordan ville de også have det? Forældrene bliver mæg sure, hvis man sidder til skolehjem samtale og siger: "I øvrigt er din unge så og så problematisk, og har de og de... øh..." Så selvfølgelig skal vi gøre det, også fordi det virker, ikke? Det der med, specielt de tosprogede drenge, at ringe hjem med det samme, det er næsten det eneste der virker.

At handle umiddelbart når problemerne opstår, ligger det i tråd med inklusions begrebets fordring om øget fokus på forældre samarbejde og en hurtigt og tidlig indsats (Ministeriet for Børn og undervisning 2012 – Københavns Kommunes Specialreform 2010), og altså samstemmende med hvad informanterne i specialets case oplever er muligt i de små lærerteams, hvor hjælpen opleves at være tæt på, hvad enten det gælder kollegial støtte og praktisk hjælp, hvorfor det også betyder meget for lærerne at de kan se hinanden i det daglige. Bl.a. udtaler flere lærere at man lægger mærke til hvis en kollega har en dårlig dag, hvorfor der blandt lærerne hersker en gennemgående opfattelse af, at lærerne også er nødsaget til ærligt at tilkendegive hvis de f.eks. er uoplagte evt. af personlige årsager, samt at man ikke står alene som lærer... Som en lærer siger: "Vi kan jo høre hvis der er noget galt i klassen ved siden af". En lærer udtaler dog, at denne "åbne" måde at arbejde på, kræver tilvænning i starten på det personlige plan. Udover at man hurtigere bliver distraheret og kan have svært ved at koncentrere sig, når nogen går forbi udenfor, skulle informanten vænne sig til at undervise på en ny måde.

Jo, jeg vil sige at jeg var skeptisk i starten, øh... man var bange for at udlevere sig selv på en eller anden måde, ikke? Men det var rimeligt hurtigt, altså, at man fornemmede, at det ikke var det det gik ud på. Det var ikke stemningen, at man gik og lurede på hvad hinanden lavede af fejl og sådan noget...

For nogle er det tilsyneladende grænseoverskridende at alle kan se og høre hvordan man agerer som lærer, hvilket kan føles grænseoverskridende, men paradoksalt nok også årsagen til det gode samarbejde, der ifølge flere af case informanterne, netop tilfører lærerteamet en transparens og en gennemsigtighed "hvor man ikke bare kan gå og gemme sig". Man kan på flere måder hævde, at skolens fravær af grænser (døre) skaber et øget fokus på lærernes egen rolle, samt sine kollegaers, hvorfor der sker en form for løbende "usynlig" disciplinering, hvor lærerne ved at kunne se hinanden i deres daglige arbejde, hele tiden må forholde sig, til sin egen (og andres) praksis.

De observationer vi gjorde os, i den periode vi besøgte skolen, bekræftede langt hen ad vejen også et billedet af en lærerstab, der i stor udstrækning hjælper hinanden. Det gjorde de bl.a. når vi lagde beslag på en lærers tid med et interview, der indimellem skete spontant, samt når eleverne opsøgte dem i de små lærerværelser, hvor det åbenlyst var både "normalt og tilladt" at eleverne selv opsøgte lærerne ved behov for hjælp. Placeringen af mindre lærerværelser, centralt hvor eleverne befinder sig, betyder derfor også at lærerne oplever flere afbrydelser, samt at de ikke kan holde pause "som på andre skoler". Lærerværelser bliver bl.a. i et interview, med en af de yngre lærere, sammenlignet med en banegård, hvor børnene vader ind og ud: "Har du set X, og har du set Y?", hvorfor det på mange måder er sværere at lukke udefrakommende ting og hændelser ude, hvilket ofte giver en hektisk og travl stemning.

I den sammenhæng fandt vi det interessant at der netop var stor forskel på, hvordan de tre forskellige enheder, havde indrettet sig netop omkring lærerværelset, der i en af blokkene helt tydeligt var forsøgt skærmet af med mobile reoler. Vi vil senere i analysen, under temaet Åben Plan, komme ind på at der netop i denne enhed fremkommer store uenigheder både oppe og under under overfladen, vedr. skolens organisering, der skaber vanskeligheder i teamsamarbejdet, men også negative konsekvenser for en klasse og deres unge lærer, Martin.

Der er som vi ser det, forskel hvorpå den måde lærerne enacter deres forestilling om det tætte samarbejde, hvilket begrænser deres mulighed for at handle, grundet det omgivende pres.

Trods helt overvejende positivt tilkendegivelse over et tæt dagligt samarbejde med en lille stab af kollegaer, der langt hen ad vejen tilskrives de små og åbne enheder, er der ifølge lærerne også visse begrænsninger ved kun at se de samme. Det skal dog nævnes, at for at forbygge faste grupperinger deler samtlige teams sig hvert. 2 år i to, således at halvdelen rykker med eleven op, og den anden halvdel bliver i den gamle blok, ud fra den begrundelse at "rotering engang imellem skaber nytænkning, nye kollegaer og frisk input til lærerne". Som vi ser det, skaber organiseringen i de små team, netop risiko for at teamet lukker sig om sig selv og bliver for interne. Det er også vores egne erfaringer, at arbejdsrelationer der bliver for sammentømret og evt. personlige, i nogle tilfælde kan stille sig i vejen for faglig kritik, navnlig af medarbejdere man arbejder tæt med. Vi kan ikke ud fra vores indhentede data udtale os om hvorvidt dette er tilfælde/ikke tilfælde mellem f.eks. to makkere, men vi kan senere i analysen konstatere, at der i de forskellige teams opstår skyggetemaer, som ikke fremsiges højt for grupperne, bl.a. fordi de opleves som vanskelige for flere af organisationens medlemmer at tale om, men som vi ser det, er med til at hæmme udviklingsmuligheder i det sociale arbejde. Færre at forhandle med, bliver først og fremmest bliver en ulempe, hvis enhederne "hænger fast" i gamle vaner og rutiner, lukker sig om sig selv og "vælger" at undgå de konfliktfyldte temaer, eller bl.a. ikke beder om hjælp udefra evt. grundet tradition for selv at klare sig. En lærer nævner i den sammenhæng at de små grupperinger, i nogle tilfælde gør det vanskeligt at få fælles tiltag til at lykkes, og har oplevet at skolens i forhold til større tiltag "ligesom mister pusten". En anden lærer oplever bl.a. at det svært at dele viden og erfaringer på tværs af organisationen, hvis man som lærer ønsker viden og kompetencer, der ligger ud over teamets eller egne evner, og oplever at "videns deling er et stort problem på en skole som denne! Man deler lidt i de små cirkler, men det kommer ikke sådan rigtigt ud". En tredje lærer savner et stort fælles lærerværelse, som der er på traditionelle skoler, og mener den manglende tilknytning til andre teams, gør det vanskeligt at fastholde større fælles tiltag for hele skolen.

Der sidder vi jo 50-60 mennesker, og der begynder man ikke at konversere nye folk, vel? Og der får man også besked på at tie



stille, ikke? Vi kan jo heller ikke snakke til de møder... Der skal du jo tie stille og høre efter, ikke?

Disse udtalelser, der trods alt er ganske få, fortæller os at de fælles info-møder, der blev indført for at kunne give fælles beskeder på tværs af alle enheder, tilsyneladende ikke er tilstrækkelige til at skolens medlemmer kommunikerer, knytter fællesskaber eller kontakter, fagligt såvel som personligt, på tværs af organisationen. I dette tilfælde oplever lærere vanskeligheder med, under de eksisterende rammer, at drøfte vigtige problemstillinger der vedrører hele skolen, samtidig med at man opretholder samarbejdet, kendskabet og kontakten til kollegaerne i naboblokken.

Ifølge Wieck er det vigtigt for det at skabe mening, at der er mulighed for kommunikation i forums, hvor begge parter kan komme til orde og skabe en fælles forståelse af det nye på tværs af de gamle organisatoriske grænser. Hvis individer i organisationen ikke har mulighed for at ytre sig i situationer, og aktivt må forholde sig til andre individer, vil de ikke være i stand til at opretholde et fornuftigt verdensbillede, samt troen på det de gør. Et forpligtende samarbejde vil i højere grad skabe mening, så mange meningsdannelser kan komme i spil (Weick 1995: 38-39)

Ligeledes taler Stacey om vigtigheden i at man som medlem af organisationen kan dele synspunkter med andre medlemmer, bl.a. forums hvor der er mulighed for diversitet i meninger og holdninger, der kan stille organisationens eksisterende magtrelationer og temaer i spil. Ifølge Stacey er organisationer kun i stand til at forandre sig spontant hvis der er mangfoldighed og diversitet tilstede i organisationen, samt hvis der fra ledelsens side skabes mulighed for medlemmerne at deltage i dem (Stacey: 446).

Hvis grupperne indskærpes til blot at tage diskussioner op i de enkelte teams, og ikke kan deltage i organisatoriske konversationsmønstre om hele skolen, begrænser det enkeltes handlemuligheder og indflydelse i forhold til den arbejdsplads man er en del af, samt begrænser muligheden for at producere og skabe ny viden om og udvikling af skolens praksis . Derved reproduceres magtrelationerne blandt lærerne og afstedkommer ikke forandring (Stacey 2007: 256)

#### 4.1.0 Teamsamarbejdet omkring eleverne

Flere af informanter ligger, i forhold til deres interne samarbejde i teamet, vægt på at de nære omgivelser resulterer i tættere relationer til hele blokkens elever, hvorfor de oplever at have stor indsigt i hinandens elever. Det gør det derfor langt nemmere at diskutere blokkens elever internt, beslutte nye tiltag, eller helt konkret at handle overfor eleverne i blokken. Som det antydes i følgende udmelding fra en af de yngre lærere, er det for det første bl.a. lettere at træde i karakter, også overfor elever der ikke er fra egen klasse

Så det er ikke sådan at man lukker dørene og så har man sin klasse. Altså, fordi det oplever jeg da nogen gange på andre skoler... eller det der med at børnene så kommer og siger: "Nå, men du er ikke min lærer"... der har jeg faktisk aldrig oplevet at de har sagt her, fordi de er vant til at alle har noget at skulle have sagt. Det er lige meget om det er den ene eller den anden lærer. Så det oplever jeg rigtig positivt.

At lærerværelserne er der hvor børnene er, giver en nærhed mellem børn og voksne, som der ikke er på en traditionel skole, med det store lærerværelse langt væk fra der hvor børnene er... .. Her er vi jo hele tiden tæt på.

Fortællingerne fra lærerne om at handle i nuet, og bl.a. ikke venter med eks. at iredtesætte en uvorn elev, giver altså lærerne oplevelsen af at eleverne er et fælles ansvar. Normen og værdierne omkring at hjælpe italesættes, og tegner langt hen ad vejen et billede af at langt de fleste lærere i casen, skaber mening gennem et sociale fællesskab omkring eleverne og de daglige pligter som lærerfagets kræver. Ifølge Weick kan følelsen af ikke at stå alene i vanskelige situationer, men at have et fælles ansvar i et social forpligtende fællesskab danne mening, og forklares gennem egenskaben Social, der bl.a. forankres gennem imaginære forestillinger om social accept, samt direkte sociale relationer med andre, hvor det opleves

acceptabelt at anmode om hjælp internt f.eks. tilvanskelige elever. (Weick : 39). Hertil ligger det Weick på sinde at fremhæve, at den imaginære forestilling om andres accept, ofte tillægges større betydning i praksis, i forhold til de faktiske relationer i den sociale gruppe, der ifølge Weick tværtimod underkendes, i sin betydning af at individet skaber sine tanker i en social kontekst, og ikke blot intersubjektivt, i hovedet på den enkelte lærer (Weick: 38-39). Her trækker Weick tydelige referencer til Mead teori om selvet og den generaliserende anden. Vi vil senere, bl.a. under temaet Åben plan, vise eksempler på at lærernes "samarbejde" en nogle situationer, tilsyneladende udelukkende bygger på imaginære forestillinger bl.a. om et forestillet fællesskab som bl.a. at "her er der ikke nogen der går alene med problemer", men som vi kan se rent faktisk er tilfældet i forbindelse med den unge lærer Martin.

Vi må indrømme at det kom noget bag på os, at samtlige af lærerne, samt en del af personerne fra hjælpesystemet, rent faktisk oplevede at det ikke er en skole for alle børn, i den betydning at samtlige af lærerne mener at der er kommet flere børn og unge, der har svært ved at håndtere så mange udefrakommende indtryk og lyde, som et åbent rum medfører. Flere af lærerne fortæller at de langt hen ad vejen selv forsøger at skærme eleverne af fra støj, indtryk og udefrakommende forstyrrelser, bl.a. ved at flytte dem væk fra "indgangen", med ryggen til osv., tiltag der i de flere tilfælde er tilstrækkelige. En lærer mener oven i købet, at eleverne langt hen ad vejen selv ville vælge mere lukkede miljø, hvis de selv kunne vælge, hvilket hun mener, afspejler sig i børnene adfærd

Der er nogle elever der har rigtig meget brug for ro, og man kan også se, at der er nogen der godt ved, at de arbejder bedre, hvis de for eksempel får lov at sætte sig for sig selv, og får lov at lave en eller anden hule, ikke? Og man kan se hvordan de skærmer af... lukker sig inde, ude i centralrummet, ikke? Lukker sig inde bag et eller andet... Så det er jo også et tegn på, at der er et eller andet behov for at få noget ro... sådan kender vi andre det jo også, ikke? Når jeg sidder derhjemme og arbejder, så er der ikke noget musik på. Når min mand arbejder er der altid musik på. Der er forskel på hvordan man har det bedst, og det er jo klart at sådan har børnene det også. Altså, det kan vi ikke altid helt tilgodese, syntes jeg...

Trods der, i enkelte af de "fælles" samtaler vi observerede, åbent blev talt lidt om hvad der kunne være af konsekvenser for eleverne ved åbent plan, er det vores klare opfattelse efter at have talt med så mange, at informanterne ikke selv er klar over, hvor mange der faktisk ser problemer for eleverne ved dette "noget flimrende miljø". Set i betragtning af at alle uafhængigt af hinanden oplevede flere elever, der ikke responderede positivt på sine omgivelser, samt i forhold til inklusions idealet om en mere relationel praksis, var det noget overraskende at kun ganske få udtrykte behovet for at skolen må forandre sig.

#### **4.1.1 LP modellen som samarbejdsmodel**

Som vi har kunnet konstatere i analysens første del, er et tæt lærersamarbejde meget centralt på denne skole, hvori reflekterende og analyserende samtaler omkring elever/klasser allerede på flere måder er indlejret. Derfor blev vi først og fremmest forundret over, at skolen tilsyneladende har valgt også at implementere en samtalemiddel, LP modellen, og nu kører på 5. år. Tværtimod giver det mere mening for os, når lærerne samtidig i stor udstrækning finder modellen overflødig, hvilket forklarer den noget overfladiske inddragelse af modellen i praksis. Flere uafhængige udsagn fra lærerne om LP modellen, tyder på at skolen i første omgang fandt interesse for modellen ved en tilfældighed, ved at en tidligere AKT medarbejder på skolen, var meget inspireret af modellens indhold og formål, hvilket tilsyneladende smittede af på det resterende personale. Trods skolens allerede havde stort socialt fokus, oplevede flere tilsyneladende at de manglede et pædagogisk arbejdsredskab, særligt til mange af de elever med adfærdsmæssige vanskeligheder, samt sociale problemstillinger, som skolen havde som følge af en distrikts placering i et stort socialt belastet boligkvarter. Bl.a. fortæller en lærer om behovet for at se anderledes på tingene, der dengang især var inspirationen for valg af netop denne model.

Vi var optaget af den der cirkulære tankegang. Den der med at barnet ikke... altså, den der smukke tanke om at barnet ikke ejer problemet, men at konteksten er afgørende. Det syntes vi... at hvis vi nu kunne blive bedre til at tænke sådan, ja, så ville det jo være fantastisk ...

Tanker og overvejelser som disse, skriver sig på flere måder direkte ind i regeringens inklusionsstrategi, der i højere grad ønsker at se på omgivelserne, frem for individet. Et afgørende trin i udviklingen af den mere inkluderende folkeskole, er ifølge Regeringens inklusionsstrategi, at lærerne i højere grad end tidligere, bliver opmærksom på sin rolle i eventuelle konflikter med elever/klasser. Inklusion handler netop i højere grad om udvikling af skolens praksis og kultur, som en dynamisk og vedvarende proces, og ikke om det enkelte "specielle barn" (Alenkær, blå bog: 25), hvorfor LP modellen som en pædagogisk model, i stor udstrækning fungerer inklusionsfremmende, idet den fordrer aktørerne til at se på kompleksiteten omkring barnet. I LP modellen indgår så at sige tankerne om en distribueret ledelse, hvor LP grupper skal fungere som en drivende kraft (professionel collaborative practice), hvorfor man kan betragte den som et kategorisk systemisk model, der skal skabe positiv udvikling i forsøget på at ændre en uønsket situation til en ønsket, bl.a. ved både at integrere lærernes professionelle kompetencer og tvinge omgivelserne til ikke at se problemet i det enkelte barn (Andreasen ). En lærer mener derfor modellen "godt kan tvinge en til at tænke anderledes, og mere handlingsorienteret omkring eleverne, så man bliver lidt mere orienteret omkring, hvad skal man gøre og hvad er der af muligheder" og pointerer: "Der er måske egentlig meget sundt?"

Skolen har i opstarten, som det er påkrævet skoler der vælger at arbejde med LP modellen som social problemløsnings model, uddannet tovholdere, samt indledningsvis sendt samtlige lærere på kursus om modellens anvendelse og formål, forud for modellens opstart i 2008. Til disse specifikke opgaver har skolen benyttet sig af ekstern ekspertise, bl.a. ved hjælp af en ekstern konsulent, der med stort kendskab til modellen, har bistået skolen. Skolens tovholdere har modtaget kurser, samt deltaget i løbende møder vedr. LP modellen, der har bl.a. har ført til visse forbedringer/ændringer af modellen, end den oprindeligt var tiltænkt fra starten af. Kort efter LP modellens opstart på skolen, blev det ifølge lærerne da også tydeligt, at hvis de skulle gøre sig forhåbninger om at anvende modellen kontinuerligt, måtte modellen sættes i skema. LP modellen bliver derfor hovedsageligt anvendt i de forskellige lærerteams, på planlagte 3 gange om året, hvor tovholdere ca. 14 dage inden mødet, opmuntre lærerne til at "finde en egnet kandidat" som genstand for en nærmere LP-gennemgang, der som en af lærerne udtrykker det "virker så kunstigt" og strider endvidere imod den gængse oplevelse af

at tage tingene når de opstår. Skolens historik, er som vi ser det, netop allerede forud for de nye strømninger, idet skolen allerede arbejder systematisk og relationelt vedr. specialpædagogiske problemstillinger i et allerede tæt lærerteam, hvorfor netop LP modellen i flere henseender virkede overflødig for flere af lærere, der bestemt ikke alle ser modellen som en gode for lærerne interne samarbejde omkring vanskelige børn. En ulempe langt hovedparten af lærerne fremhæver, er først og fremmest knyttet til den tid det tager at køre en såkaldt LP – gang, der typisk tager en time til halvanden, hvilket opleves som lang tid i en presset hverdag. Det er svært at se mening i at bruge en model, der kan det samme, men tager dobbelt så lang tid, og som måske oven i købet af tidsmæssige årsager, kun kan anvendes på et begrænset antal elever. Der er netop flere lærere der siger at modellen i og for sig ikke er anderledes end hvad man altid har gjort, hvorfor modellen i stedet på dem virker både træng og omstændig

Nu har jeg... en af mine elever har vi sat på som prøve, og vi har gjort det som står, men vi har ikke gjort noget som vi ikke ville have gjort af os selv, mig og min makker.

Jeg syntes jo alt hvad der kan hjælpe er godt, men jeg opfatter denne model som utrolig omstændig, fordi vi har mange børn her... der er problemer af den ene og den anden grund, vi skal følge, og vi skal sidde... altså, det kræver en ubeskrivelig lang mødetid og nogle processer, som vi egentlig i det skjulte laver, og som vi altid har gjort. Forskellen er nu at det bliver fældet ned, og jeg syntes at det er godt hvis det hjælper, men jeg har... alle de gange jeg har været med til at lave prøve eksempler, så har vi jo ikke fulgt det op...

Som vi ser det, åbnes der i sidste citat op for flere problematikker i at anvende LP modellen, på en skole der i forvejen gør mange af de same ting. Udover at en LP gang tager lang tid, kan

fokus på én elev udgrænse hjælpen for de elever, der ligeså har problemer, der er værd at diskutere med andre aktører. "At der er ti andre derude man også kunne diskutere", betyder at det for nogen lærer ikke giver mening at skulle diskutere een elev i "så lang tid", og oven i købet gennem "processer som vi egentlig i det skjulte laver, og som vi altid har gjort" ... Igen ser vi i henhold til Weick, skal en given praksis give mening for de involverede.

Inklusionsforskningen har længe indikeret at idealet om inklusion ofte står i diskrepans til den virkelighed lærere oplever, hvor aktørerne nok er enige i den overordnede filosofi, men i øvrigt ikke oplever mulighed og råderum til at handle derefter i praksis. Som nedenstående citat antyder kan tiltag der skal fremme inklusion, i stedet blive en dobbelt bindende opgave, ifald det opleves som en "bunden opgave"

Vi vil se i Analyse afsnit 4, under teamet skriftelighed og dokumentation, hvorledes LP modellem bliver genstand for konflikter mellem dele af ressourcecenteret og lærerne, idet

Jeg er en af kritikerne, også med SP, fordi jeg mener at alle de tiltag man laver, sådan når vi ikke får kompensation på den ene eller anden måde, så er det skjulte besparelser.

Svaret på om vi samarbejder bedre på grund af SP? Det syntes jeg ikke vi gør så meget... vi har ikke rigtig brugt det, men vi er i forvejen et meget sammentømret på denne årgang... jeg har oplevet andre teams, hvor det var lidt mere individuelt

En tovholder oplever at funktionen som leder for gruppen under en LP gang, har været svær at udføre idet lærerne i nogle tilfælde udviser den store interesse, og har bl.a. selv oplevet teams på skolen, der har fremtrådt "svære at samarbejde med, modvillige og ikke særligt åbne", hvorfor der er flere eksempler på, at der ikke er fulgt op på planerne, til opfølgingsmødet tre uger efter den foretaget LP gang. . Vi kan i kraft af flere lærerinterview, netop genkende en modvillighed, hvor flere oplever at denne "tankegang" altid har været en del af deres og skolen praksis, dog i mindre "dokumenteret" form.

Følgende citat tyder igen på at der er lærere der egentlig ikke oplever at LP modellen tilfører dem noget, der opvejer den tid og opmærksomhed modellen kræver, hvilket som vi ser det, langt hen ad vejen netop betyder at det ikke giver gening, idet skolens organisation i tråd med regeringens inklusionsstrategi, allerede tænker systematisk i løsningen af skolens opgaver. Det samme gælder opgaver med og om eleverne, hvorfor det som det fremkommer i øverste citat, bliver problematisk ifald LP modellen skal anvendes pr. automatik, oven i købet "som en skjult besparelse", således at der skal foretages en LP gang inden man f.eks. kan arbejde videre med en given problemstilling. kan denne "paradoksale" dobbelthed i lærernes opgaver, føre til oplevelsen af meningsløshed, fordi handlingerne kommer til at virke paradoksale og modsætningsfyldte (Alenkær 2009: 31). Paradokset som der fremgår i sidste citat, med den stærke vi identitet træder tydeligt frem, og informantene ser andre andre grupper som mere individorienteret, hvor der ikke hersker enighed, netop pga. forskelligheden som anfægtes her.

#### **4.1.2 Delkonklusion**

Det er tydeligt at der er positive gevinster for lærer at arbejde tæt i de nære omgivelser, hvor lærerne lægger både vægt på at kunne se hinanden og eleverne i det daglige. Det tilfører dem tryghed, nærhed og oplevelsen af at være en del af et fællesskab, der gør at lærerne i stor udstrækning finder mening gennem sensemaking egenskaberne Social, samt Identity, der ikke mindst viser sig i deres måde at beskrive sig selv i forhold til andre skoler. Lærerne oplever at de hjælper hinanden i hverdagen, samt at de nære relationer og fleksible overvejende giver positiv afkast i hverdagen. Derfor er det åbne, og det at lærerne kan se hinanden, meget stor betydning for flertallet af lærerne. Dog er der samstemmende enighed om, at der i højere grad opstår problemer for eleverne, som lærerne har en oplevelse af kommer flere. Vi har tværtimod også set at skolen om nogen, allerede er gearet til at yde hjælpen i nærmiljøet, bl.a. pga. skolens opbygning, men i høj grad grundet lærernes organisering i de små enheder, hvortil der tegner et billede af at lærerne langt overvejende takler deres udfordringer og problemer her og nu, hvilket på mange måder viste sig, bl.a. ved at LP modellen, at stort set alle lærere oplevedes overflødig



## 4.2 Analyse afsnit 2.

***Hvilke kulturværdier, legitime samt illegitime temaer udspiller sig i lærernes fortællinger, samt i deres sociale relationer, der stimulerer såvel som hæmmer udvikling og forandring i det interne samarbejde? Og hvorledes gruppen herigennem skaber organisationsidentiteten?***

Udtalelserne fra de kvalitative interviews med lærerne fortæller os, at det åbne og nære miljø skaber en gennemsigtighed i det daglige, mellem både kollegaer og blokkens elever, hvorfor lærerne generelt oplever at "en lærer ikke går alene med problemerne". Vi har tidligere i analysen nævnt flere af de, for lærerne, åbenlyse fordele og meningskabelser, ved bl.a. at de kan se hinanden i det daglige arbejde, der skaber tryghed og nærvær. I det kommende vil vi i højere grad se at forskellige meningsdannelser, såvel som organisatoriske temaer der hæmmer samarbejdet internt mellem lærerne, der især udspiller sig mellem skolens ældre og yngre lærere.

Flere af case informanterne har været ansat fra skolens start, hvilket ud over farverige og detaljeret fortællingerne om skolen, tegner flere retrospekte meningsdannelser. Særligt bærer interviewene med skolens ældre lærere, præg af erindringer om skolens fortid og status som eksperimentel skole, hvor skolens ansatte selv måtte opfinde "skolens pædagogik", da der

endnu ikke eksisterede fortilfælde i kommunen. Flere af fortællingerne rummer erindringer om hvordan lærerne stort set havde frie hænder i udviklingen af skolen, oven i købet med yderligere ressourcer til rådighed, til at afprøve forskellige pædagogiske og faglige løsninger, da skolens som led i projektet fik tildelt ekstra konferencetimer. Disse konference timer omtales af flere af informanterne, som en af de væsentligste årsager til at så mange ting rent faktisk lykkedes, da tiden gav lærerne mulighed for at kunne diskutere og ”konferere” med hinanden. Især opstarten krævede dog, ifølge lærerne, en stor portion deltagelse og engagement fra medarbejdernes såvel som ledelsens side, hvortil en lærer fortæller hvordan de tit sad til møder til langt ud på natten, fordi der ikke var deadline på bl.a. lærerrådsmøder, og hvor lærerne diskuterede alt helt fra praktiske forhold til ideologier og ideer, der kunne forbedre skolens praksis. I den sammenhæng fremhæver flere det personlige og ofte frivillige bidrag og engagement lærere lagde i ”den nye spændende skole”, som en helt overvejende faktor for skolens positive udvikling. At de fleste af lærerne dengang var jævnaldrende, giver flere af lærerne erindringer om en hård, men sjov tid, der efterlod lærerstaben med en stærk følelse af sammenhold og fællesskab.

Vi brændte for det... Vi var her jo hele tiden, ikke? Plus at der på skolen... det havde jo en anden status, for det var en skole med forsøg. Det var ikke en forsøgsskole, men det var en skole med forsøg. Det vil sige, at vi fik to timer om ugen til... altså, vi skulle skrive rapporter om det vi lavede, så vi lavede altså en hel masse. Vi blandede jo børnene på kryds og tværs

Lærerne fortæller bl.a. hvordan skolen i starten havde frit skema, hvor eleverne dag for dag inddelte sig i fag frit efter interesse, holddeling på kryds og tværs, to lærer system osv. Stort set alt var muligt, så længe de overholdt de rapporteringer det var dem pålagt af Københavns kommunes skolevæsen, i dag svarende til kommunens Børne- og Ungeforvaltningen. Skolens ledelsesform var tiltænkt ad hoc kratisk, baseret på kollektiv ledelse, der bl.a. gennem oprettelsen af et formands råd, skulle sikrer lærerne medbestemmelse i samtlige beslutninger angående skolens praksis. En lærer erindrer bl.a. at lærerne en periode selv overtog ledelsesfunktion, da den tidligere inspektør gik bort, på opfordring af kommunen. Derudover var det lærerne selv der stod for ansættelsen af nye lærere i de forskellige teams, for som en

lærer siger: "så man kunne sikre sig at en ny lærer passede ind i teamet". Det samme gælder dannelsen af makker - par, der også før var op til lærerne selv, hvorfor de ofte opstod ud fra et "kærligheds-princip". En lærer fortæller at sammensætningen af team, såvel som makker - par, i dag hovedsageligt varetages oppefra, og "konstaterer" lidt ironisk at ledelsen efterhånden har taget over i flere beslutninger

I dag er det jo oplyst enevælde, ikke? Der er det sgu lige meget. Der er det efterretning, ikke? Dengang var det enormt vigtigt hvis man skulle stemme om hvilken legeplads man skulle have i gården, og der var to forslag og man selv brændte for det ene, og nogen brændte for det andet... så gjaldt det om at stille op, for hvis så fem af dem der brændte for mit forslag ikke kom, så... altså... så det var vigtigt at man kom... fordi det betød noget for ens dagligdag, ikke? Alle de ting der blev afgjort... der blev afgjort meget, ikke? Og vi havde ligesom også meget mere bestemmelse dengang, ikke? Det er jo altså... det er blevet mere ledelsesbetonet nu, ikke? Meget mere. Ledelsen bestemmer mere... altså de pakker det pænt ind, når de foreslår os nogle ting, og sådan... men vi skal tilpasse os i sidste ende alligevel... altså... det lyder ligesom frit valg, men det er det altså ikke...

Som i denne fortællinger, er det tydeligt at de ældre lærere ikke oplever at de medinddrages i skolens beslutninger, som det tværtimod i stort omfang var tilfældet tidligere. De retrospekter erfaringer, med at lærerne var medbestemmende, der tidligere gav mening, står således ikke længere mål med denne lærers oplevelse af den nuværende virkelighed. I det senere interview ligger læreren yderligere afstand til ledelsen, ikke mindst i måden vedkommende forholder sig til inklusions projektet på, som vedkommende omtaler som en skjult spareøvelse ledelsen bare trækker ned over hovedet på dem.

Jeg syntes inklusion er synonymt for at spare, det er altså min mening. Man har godt nok fundet på mange ord, og det går selvfølgelig barskt ud over børnene... Plus de dilemmaer der

politisk er, for forældrene kan faktisk stævne os for ikke at give dem den specialundervisning her... så vi må håbe at de ikke stævner os alle sammen, for vi har altså ikke flere timer af den grund. Altså, det ville man jo selv gøre, hvis man sad i en klemme eller mine børnebørn var i klemme... Jeg mener, det er jo fuldstændig modsatrettet... du kan ikke opfylde kravene med de få timer de har...

Ifølge Weick har tidligere erfaringer væsentlig betydning i individets skabelse af mening, der kan forklare, hvorfor nogle lærere ikke finder mening i selve de tanker der kommer oppefra vedr. inklusion, der i forhold til lærernes egne erfaringer og medbestemmelse opleves pålagt. At de ældre lærere i deres udtalelser, i stort omfang udtrykker sig gennem en vi-identitet, bekræftede så at sige blot billedet af at disse medlemmer af lærerstaben i stor udstrækning oplever sig *som* organisationen, som den var engang. Her er det væsentligt at skelne mellem to typer af *Vi*, i den forstand, at der i lærernes tale både forekommer et *Vi* – vi der startede skolen, og *Vi* i forhold til det eksisterende team - vi der er her nu. Når vi påstår at lærerne overvejende grad skaber meningsdannelser retrospekt, kommer dette bl.a. til udtryk i deres mange fortællinger om fortiden, hvor flere omtaler sig selv i relation til *Vi* – vi der startede skolen. Det er i sig selv interessant, idet hovedparten af de lærere er stoppet på skolen, hvorfor der er forholdsvis få af "de gamle" tilbage.

#### 4.2.0 Centralrummet

Hvad angår centralrummet, er det vores indtryk på baggrund af vores observationer og interviews, at lærerne oplever diskussioner vedr. centralrummet som helt uundgåelige, hvor temaet Centralrummet fremstår som et af skolens officielle legitime temaer. Udover at alle lærere uanset enhed, må forholde sig til disse fællesrum og så at sige er afhængige af "fælles regler" ved opretholdelsen af ro og orden, rummer centralrummet for mange informanter en stor del af skolens identitet, der af flere omtales som "hjertet" af blokken. Samtlige af lærerne påpeger endvidere vigtigheden i "at vi er enige" og at "centralrummet er et læringsrum", der kræver involvering og deltagelse fra alle parter, lærere såvel som elever. Anvendelsen af

samme vending "centralrummet er et læringsrum", uanset hvilken enhed informanten kom fra, tegner et billede af at skolen her har truffet fælles beslutninger, og tilsyneladende langt hen ad vejen har været enige om disse beslutninger og regler, hvilket kan forklare at det betragtes som legitimt at nævne problematikker omkring centralrummet. Flere nævner at de uden problemer "kan skælde hinanden ud", hvis lærernes interne aftaler om centralrummet ikke bliver overholdt. F.eks. hvis en lærer har sendt elever i centralrummet uden at "have øje" på dem, eller lader elever bruge rummet som et gennemgangsrum, hvilket hurtigt fører til uro og larm og derfor generer hele blokken.

Selvom alle lærerne kan se fordele i det store fællesrum, er der også lærere der udtrykker at "det centralrummet nok gav mere mening tidligere, hvor eleverne var mere stille". En lærer fortæller bl.a. hvordan centralrummet for hende efterhånden opleves som en belastning, samt skaber dårlige relationer mellem lærer-elev. Det er tilsyneladende ikke alle, for hvem det retrospekt giver mening af bevare og værne om alt det centralrummet kan/har kunnet, bl.a. fordi det som for denne lærer, ganske enkelt ikke er tilsvarende den "virkelighed" hun oplever som lærer idag

Langt hen ad vejen så oplever jeg, at det er en belastning at have centralrummet. Det bliver ikke udnyttet. Det er sådan noget med: "Lad nu være og vær nu stille". Altså, hele tiden negativ opmærksomhed på det, hvor man brugte det mere frit og naturligt (tidligere red.), fordi børnene bare var stille ... Lige nu er det forfærdelig mange restriktioner på det.

For flere af især de lærere, spiller centralrummet tilsyneladende en særlig plads i forhold til lærernes muligheder for at samarbejde omkring eleverne, samt mulighed for at være fleksibel overfor flere forskellige typer af elever. Fra skolens begyndelse var centralrummet som led af skolens eksperimentelle status, dagligt bemandet af en ekstra lærer, der ifølge den daværende inspektør, var ment for at "bistå lærerne med bl.a. tilstedeværelse og nærhed (Schack 1982: ). Som nedenstående citat fra en af skolens ældre lærere antyder, gjorde de ekstra ressourcer i centralrummet det muligt for lærerne selv, at tage vare på elever med specialpædagogiske

behov, foruden rummets potentialer i forhold til hold differentiering og fleksibel undervisning.

Altså helt fra bunden af, da den blev bygget... Vi ville IKKE have specialklasser. Vi ville have at de børn gik i klasserne, og så havde vi jo ekstra ressourcer i det her centralrum... Men vi har altid gjort en dyd i at vi ikke... Vi har haft det oppe at vende mange gange om vi skulle have specialklasser, men det vil vi ikke, fordi man skal kunne rumme, ikke? Og så i stedet få ressourcer til at få det til at fungere. Vi har altid gjort meget med at bibeholde børnene her, så lang tid så muligt. Der skulle rigtig meget til før vi har sendt dem af sted faktisk. Det er også svært, kan man sige, at komme gennem systemet... det er et hårdt system.

For denne lærer gav centralrummet netop handlemuligheder, således at lærerne selv kunne dække elevernes specialpædagogiske undervisning, uden at ekskluderer elev fra sit vante miljø. Vi vil om lidt se, at det ikke er ligegyldigt hvilken blok man er tilknyttet som lærer, for om centralrummet opleves henholdsvis som et rum med "muligheder" eller som et rum med "begrænsninger".

#### **4.2.1 Åbent plan**

Et af de temaer der virkelig fyldte meget i interviewene med lærerne, men ikke i lærernes interne konversationer, og som på flere måder har vist at have stor indflydelse på lærernes interne samarbejde, knyttede sig til temaet om skolens løsning som åben plan skole, der langt hen ad vejen gør skolen unik i forhold til den traditionelle skole. Åbent plan, var derfor som vi forventede også et gennemgribende tema i organisationen, hvortil der umiddelbart viste sig en forståelse af at "åbent plan er noget vi løbende diskuterer" og "vi godt kan være uenige om det åbne plan", der klart tegnede et billede af en skole, der er bevidst om de udfordringer en skole uden døre medfører. Vi skulle dog ikke opholde os i organisationen længe, før vi kunne fornemme visse spændinger omkring det åbne rum, der tværtimod skyldes at diskussionen Åben plan, stort set er lukket. Det skal hertil nævnes, at netop diskussionen om skolens åbne

plan løsning, for flere af skolens aktører, tilsyneladende var et ømtåleligt emne, der fik følelserne frem, i positiv såvel som negativ forstand. For at komme nærmere meningen bag dette, skal man netop forstå skolens historik, der netop "som et helt nyt eksperimentelt forsøg" adskilte sig væsentligt fra de traditionelle skoler, navnlig i skolens indretning og struktur, der tillod en anden type af organisering, nye og anderledes didaktiske/pædagogiske tiltag såsom holddeling på tværs af klasser og årgange, 2 lærer system, værksteder osv. For mange af disse lærere har skolens pædagogik været en del af et livsværk, som afspejler en særlig pædagogik og tilgang til det at være lærer, der f.eks. ikke opleves muligt på en traditionel skole. Derfor er der også i flere af enhederne stor modstand mod overhovedet at overveje skolen, som en skole med døre. Flere lærere udtaler at de ikke kunne se sig selv arbejde anderledes, og slet ikke på en traditionel skole, der af nogle af lærerne nærmest opleves som et fængsel. Som denne lærer udtrykker det, nærmest klaustrofobisk

Du har ikke en dør du kan lukke og så har du ellers din egen boks derinde... jeg ville ikke arbejde på en lukket skole... jeg tror jeg ville få det klaustrofobisk af det, ikke? Og altså, det er en støtte hvis du har brug for hjælp til et eller andet... Altså en vikar der kommer her, bliver ikke bare overladt til sig selv, fordi det jo simpelthen er åbent, så man kan se hvis man er på spanden... Det giver en solidaritet lærerne i blandt, også...

Som denne lærer påpeger, er det atter det at lærerne kan se hinanden, der skaber samhørighed og solidaritet mellem dem, samt overfor nye vikarer man nemmere kan støtte op omkring.

Flere af lærerne ligger ydermere vægt på, at skolen kan "brande" sig, med en pædagogik og et koncept der trods alt stadig er anderledes fra andre skoler, i en tid hvor flere og flere profilskoler vokser frem, hvorfor det for dem giver mening at skolen kan profilere sig anderledes. Den demografiske udvikling, med færre elever i de fleste årgange, giver konkurrence mellem naboskoler, hvorfor det kan give mening at holde fast i en pædagogik, samt et koncept, det trods alt stadig adskiller skolen fra "det almindelige". I følgende citat foregår der bl.a. en klar forbindelse mellem skolens "faste" beslutning i at beholde skolens status som åbent plan, og så skolens mulighed for at adskille sig fra andre. Når vi f.eks. lidt

"naivt" og senere mere konfronterende har spurgt informanter, om man evt. kunne overveje at sætte glasdøre/gennemsigtige skydedøre op, udtaler flere lærere at det virker absolut utænkeligt. At det ville underminere skolens pædagogiske "råde tråd", både hvad angår forholdet til lærerkolleger og til eleverne.

Fordi det er skolens identitet. Det er udelukket og er slået fast. Altså, diskussionen har været der lidt, men alligevel ikke så meget, fordi det er slået fast at det har vi ikke... og kommer ikke... fordi det er et *brand* og en identitet... Nu om dage, hvor det er sådan at skolerne får penge pr. elev, nøjagtig som privatskolerne gør, der skal man jo *brande* sig.

Som vi ser det, er åbne plan legitimt at tale om, men ikke at udfordrer såvel som stille kritiske spørgsmål til. Det er i og for sig et legitimt tema at tale om, samt en "officielt" godtaget beslutning, men som vi oplever det, giver den "lukkethed" omkring at diskutere det i dybden, grobund for at grupperinger og illegitime team udvikler sig under overfladen. Når vi opfatter især skyggetemaer om åbent plan som misforståelser, i stedet for hvad Stacey ville kalde for "gossip", skyldes det som vi ser det, at konflikterne og samarbejdsvanskelighederne omkring dette tema, rent faktisk baserer sig på misforståelser, grundet dårlig kommunikation om organisatoriske temaer, samt manglende accept af forskellige "meninger og holdninger" omkring det åbne rum. Tværtimod skelner lærerne selv skarpt mellem "tilhængere" og "modstandere" af det åbne rum, udtrykt i vendinger som Dem (dem der er imod), og Os eller Vi (der er fortalere for åben plan). Ifølge Stacey kan en opdeling af kollegaer i et *Dem og Os* forklares ud fra de magtrelationer der er i gruppen, hvor det på flere måder opleves trygt at forholde sig til sig selv, som en del af en større gruppering (Weick 2007: 381-382). Ved at tage afsæt i at tilhørere et fællesskab og ikke stå alene, forstærker således individets mulighed for at opretholde et positivt selvbillede. Det skaber f.eks. tryghed at være en af Dem der vil bevare skolens normer og ideologier, hvilket vi på flere måder oplever som samtidigt paradoksalt, når langt hovedparten af de adspurgte faktisk ser problemer deri for børnene, der tilsyneladende kunne løses forholdsvist nemt, f.eks. med en "gennemsigtig skydedør" til enkelte klasser, hvor der var særligt behov. Det fortæller os at lærerne tilsyneladende ikke



selv er klar over, at der i hver enhed/blok rent faktisk forekom både "tilhængere" og "modstandere", da de i stedet henviste til én specifik person, nemlig læreren Martin, når vi i interviewene spurgte ind til samarbejdsvanskeligheder i teamet og omkring det åbne miljø. Hvor lærerne ofte anvendte vendinger som Os eller Vi, tager Martin helt overvejende udgangspunkt i vendingen Jeg, i interviewet, hvilket vi tolker som at Martin oplever at stå udenfor de eksisterende værdier og normer, samt sin kritik. Man kan på flere måder sige at der ikke er plads til Martin i fællesskabet, hvilket bl.a. viser sig måden lærerne omtaler ham anderledes end de øvrige, samt det faktum at Martin ender med helt eksternt at opsøge hjælpen, hvilket vi tilfældigvis blev gjort opmærksom på ved det eksterne interview med København inklusions koordinator, der efter eget udsagn længe havde opmuntrer den unge lærer til at kontakte hende ved behov for en at tale med, sparre med, osv.

Martin bliver i lærernes bevidsthed eksemplet på modstanden overfor skolens kulturværdier og ideologiske valg, og skaber der igennem udfordringer i forhold til at skabe stabilitet i organisationen/teamet. For det første adskiller Martin sig i måden han kom ind i organisationen, da han for 5 år siden kom ind i organisationen gennem ansættelse af en tidligere mellemlider. Vi ved fra lærernes egne fortællinger at skolens lærere ellers selv stod for ansættelsen af personale i de respektive team, hvorfor denne "udenoms handling" ikke har gjort det muligt for lærere i Martins tilfælde, at sikre kontrol over ansættelsen af "en af os". Organisationer der har en stærk kontrol over rekrutteringen, ikke har behov for at bruge så mange ressourcer på socialisering, disciplinering og kontrol (Jacobsen & Thorsvik 2008: 80). Martin fortælles os, at mellemlideren efterfølgende er holdt op, hvilket ifølge ham, i stor udstrækning gav anledning til de nyværende konflikter.

Da skolen langt hen ad vejen positionerer sig skarpt opdelt, i forhold til om de er for eller imod det åbne rum, var vi noget overraskede over den stilhed der var knyttet til temaet: eleverne. I samtlige af de individuelle interview, vi foretog med lærerne, oplevede lærerne netop et stigende antal elever der ikke responderer positivt ved det åbne miljø. For Stacey kan konversation omkring vanskelige temaer give anledning til utryghed og frygt, der således kan blive styrende, bevidst eller ubevidst, for de handlinger og responses aktørerne vælger. At flere og flere har vanskeligt ved dette "frie" miljø, kan man med udgangspunkt i Staceys tanker om frygt og skam, tildels forklare hvorfor aktørerne er forholdsvis stille omkring netop dette tema, bl.a. fordi de "oplevede realiteter" kan give anledning til frygt for skolens videre status

som åben plan skole, samt forklare deres modstand mod læreren Martin. "At anerkende den andens ret til at have sin opfattelse og sine værdier kan være en vanskelig affære for os, især hvis den anden truer vores selvopfattelse" (Hermansen, Løw & Petersen, 2007: 195)

"Skyggetemaer omfatter netop fortællinger eller konversationstemaer, der udfordrer de eksisterende selvfølgheder" (Kromann 2010: 457), hvorfor kritiske spørgsmål vedr. skolens åben plan som ideologisk valg, der langt hen ad vejen former store dele af skolen identitet og fortælling udadtil, udfordrer især ældre kollegaers meningsdannelser. Som vi kan se, danner flere af især de ældre retrospekt mening omkring skolens praksis, men hvis den retrospektive sensemaking forstyrres af forandringer i organisationen, bl.a. hvor der opstår tvetydigheder eller dobbeltheder, der f.eks. indeholder nye værdier og normer for hvad som der målet i praksis, løsnes individets greb om tingene (Weick 1995: 26).

Aktørerne er heller ikke på samme måde som med centralrummet, afhængige af fælles regler udover visse regler for sang, musik og lignende, der helst foregår i spisepausen for ikke at genere de andre klasser. Ulemperne ved de manglende døre, opleves ikke tilladt at tale om på samme måde som ulemper ved centralrummet, idet de såkaldte "modstandere" ikke i samme grad har mulighed for at yde indflydelse i deres retning, da diskussionen om skolen som åbent plan netop er lukket. I stedet for at lytte til hinanden kan vi se tydelige eksempler på at bl.a. "kernetilhængerne" oplever "modstanderne" som nogle der vil ændre skolens praksis til en mere traditionel skole, men som vi ser det, på ingen måde er tilfældet. Flere af de såkaldte "Modstanderne" vi har talt med, ønsker hovedsageligt blot at få lov at diskutere den åbne plan politik, såvel som pædagogik, bl.a. i forhold til den elevgeneration der er der nu, de fleste aktører på skolen udtrykker opleves anderledes end før. Som Martin udtaler det:

Jeg efterlyser muligheden for at kunne lukke... ikke at have en permanent dør, men at have muligheden for at lukke når man vil have koncentration og altså, fordybelse... Så er det fint når man har gruppearbejde, at man sådan kan gå ind og ud, men muligheden... den har jeg ikke...

Altså vi diskuterer det jo meget... der er jo nogle der ser det som muligheder og så nogle der ser det som en barriere faktisk, fordi

de syntes det giver meget larm (ingen døre og centralrummet red.)...

Ifølge Weick er enactment, muligheden for at kunne handle i en given situation, en vigtig forudsætning for at kunne skabe mening (Ibid.: 36). Hvis omgivelserne eller arbejdsmiljøer vanskeliggør eller måske ligefrem forhindrer en i at handle, som man finder mest rigtig/mest hensigtsmæssigt i ens daglige arbejde som lærer, kan det give anledning til afmagt, frustration og muligvis vrede. Læreren Martin, oplever bl.a. hvordan det at man ikke selv som lærer kan træde i karakter eller bevare kontrollen, kan få indflydelse på forholdet mellem lærer/elev, hvorfor de sociale processer såvel som omgivelserne påvirker informantens mulighed for at konstruerer en positiv identitet som lærer (Darmer 2010: 441). Hvis mulighederne for enactment indsnævres af andres ideologiske valg og kulturværdier, formindskes individets mulighed for på en meningsfuld måde at forstå og forestille sig, hvad der kommer til at ske , hvilket i dette tilfælde giver problemer med at skabe struktur i en urolig klasse.

Der er nogle elever som... altså, der er præget på mange måder, både på godt og ondt... altså, i min klasse bare, er der mange der har uroen med hjemmefra, eller struktur der gør at de har brug for en struktur herovre og en sikker base, og hvis de oplever en lærer som er... ikke i balance... at vedkommende (*læreren red.*) ikke føler at man har kontrollen og at man kæmper med noget man ikke rigtig kan stille noget op med, altså, så kan man hurtigt gå hen og blive den upopulære lærer overfor eleverne, fordi man skal bruge ekstra ressourcer på at prøve at skaffe roen ...

Hvis man som lærer ikke kan opretholde følelsen af kontrol og overskud, kan det altså gå ud over oplevelsen af at være "en god lærer", hvilket kan have konsekvenser for den enkelte lærer såvel som hele klassen. En anden lærer fortæller bl.a. at det kan være svært selv at stå inde for de ting man beder eleverne om, f.eks. nævner en lærer at usikre elever, der skal læse op, og som gentagne gange bliver bedt om at læse højere og højere, og ikke kan det fordi vedkommende er genert eller usikker, lider under det.

Denne sondring mellem inklusion og rummelighed er skolen naturligvis, som landets andre folkeskoler, nødt til at forholde sig til. Som analysen viser, er skolen på flere måder endda langt forud andre skoler, hvad angår etablering af differentierende muligheder for at tilpasse sig elevernes læringsstile, såvel som at samarbejde internt i lærerteamet eller eksternt med ressourcecenteret, inden for skolens rammer, der netop skal arbejde for at elever kan trives i deres nærmiljø. En lærer fortæller meget ærligt hvad nogle af skolens fremtidige udfordringer, bl.a. i forhold til fordringen udefra om en mere inkluderende praksis, hvor alle børn gives muligheder for deltagelse i et trygt skolemiljø,

Altså det problem der kan være det er, at nogle børn med diagnoser for eksempel har lidt svært ved at klare det flimrende i, at du kan gå ud og ind... Og netop det her med faste rammer... også uden diagnoser... det er det der også kan være svært... vi skal have noget... til næste år skal vi i gang med et kursus om inklusion for hele skolen, fordi... som vi er ved at sætte sammen nu, sammen med UCC og det der center for inklusion og eksklusion. Og der er vi bliver vi nødt til at tage det op igen, fordi vi jo får lærerudskiftning...

Da alle lærerne uafhængigt af hinanden påpeger at skolens struktur medfører vanskeligheder for visse elever, samtidig med at de også alle ligger vægt på en ændret elevsammensætning, hvor flere og flere børn har svært ved at koncentrere sig, skabe ro omkring sig selv osv., finder vi det tankevækkende at det åbne rum tilsyneladende rummer så mange usagte temaer, som vi blot ved denne beskedne undersøgelse kunne identificere. Som vi ser det, finder fortalerne for det åbne rum, også derfor i højere grad anledning til at forsvare sig, frem for at forklare sig, hvilket bl.a. medfører at de overfor nye kollegaer, har svært ved at redegøre for de pædagogiske argumenter for at skolen fortsat udelukkende skal være en åben skole. Desværre fører det til oplevelsen af et enten-eller i stedet for et både-og, når det gælder skolens organisering i de fysiske rammer. Vi må indrømme at vi i den sammenhæng, hurtigt påtog os visse fordomme om, at der var forskel mellem netop de ældre og de yngre generationer af lærere. Det viste sig faktisk ganske svært enten at få af - eller bekræftet. Som en af lærerne påpegede: *"det er ikke noget folk er så åbne om"*, hvorfor det tydeligvis heller

ikke lå informanterne mest på sinde at bekende kulør til os, lige bortset fra enkelte, der bare talte rent ud af posen, bl.a. om hvorfor det ikke for giver mening for vedkommende at diskutere og ændre skolens praksis, når såkaldte "modstandere" af det åbne plan "bare kan finde et andet sted", som læreren i dette citat meget direkte udtrykker:

Så søger man ikke den her skole. Jo, der er et par... Fordi det er jo hele ideen, ikke? At vi ikke har nogen døre. Der er nogen der siger: "Nej, det kunne være rart, hvis der var lidt lukket dør". "Ja, men så find et andet sted" ... det er min holdning...

Skyggetemaer, som denne udtalelse, der tydeligvis udtrykker en mere uofficiel holdning, der bekræftes i at vedkommende udtrykker sig subjektivt ... "det er min holdning", efterlades os ikke just med oplevelsen af oprigtig interesse, for hvad f.eks. uenige kollegaer har at sige, og står derfor på flere måder i skærende kontrast til skolen officielle holdning, nemlig at der er plads til enighed. Vi stødte på udtalelser ad denne art et par gang, dog sagt i stilhed og individuelt til os, hvorfor vi ikke med sikkerhed kan afgøre om disse udtalelser er kendt i organisationen. Når vi derfor fremhæver dette eksempel alligevel, skyldes det at flere af de ældre lærere vi talte med, som vi ser det, tilsyneladende har en del "magt" i organisationen, og tilsyneladende har en del at skulle have sagt, hvilket især viste sig i gruppeinterviewet. Selvom alle ivrigt deltog og besvarede vores spørgsmål, og i øvrigt lagde vægt på at alle var lige, bl.a. ved overfor os at pointere at der ikke var faste pladser, var der særligt en af de ældre lærer der markerede sig. Uden bevidst at overtage styringen, var det tydeligt at vedkommende, både i kraft af en stor karisme og ikke mindst humorisme, havde en særlig magtfuld position i teamet. Flere af de andre rettede ganske enkelt ind, undervejs i interviewet, hvilket gav os en fornemmelse af en stærk læreridentitet.

En anden lærer erkender overfor os, at lærere godt kan virke "barske", og lukket overfor folk der tænker det anderledes, både indefra og udefra.

Vi sloges for det, hvis der var nogen der prøvede at gøre det anderledes... Altså, de overlevede ikke langt tid herude, hvis de

brød ud... Altså, der har vi været rimelig barske, ikke? Fordi så holdt vi sammen. Det kan godt være at man ikke kan se at vi kender hinanden, men neeej... vi er ret hurtigt til at zuuup... så er den altså hele vejen rundt. Så hvis der er et eller andet der er imod, så får vi dannet fraktioner... dengang. I dag er det ikke så meget... De unge ved jo heller ikke, at det har været sådan, vel.? Vi er jo ikke så mange tilbage fra den årgang

Denne udtalelse tegner igen en meningsdannelse, der ud fra Weicks sensemaking egenskab, social (Weick 1994: 46), hvor man når der opstår kritik og "trusler" udefra, stå sammen og fremstår som en enhed, hvor lærerne godt selv ved at de kan fremstå "barske", overfor folk der "står udenfor deres ideologi", hvad enten det gælder en intern kollega der er skeptisk overfor skolens egen praksis, eller en ressourceperson der repræsenterer andre strategi og mål, der kræver vedkommende stiller sig kritisk overfor skolens praksis og struktur, i fald den vanskeliggør elevens trivsel. Dette vi vil i analysen vedr. hjælpesystemet se bl.a. har været tilfældet for enkelte af de mere centralt placerede ressourcepersoner.

Det var først indenfor skolens ressourcecenter, at vi kunne få bekræftet vores formodning om, at uenigheder om det åbne rum gav anledning til væsentlige samarbejdsvanskeligheder i visse teams. Ifølge en af ressourcepersonerne har skolens pædagogik muligvis været for "indforstået" for flere af skolens ansatte. Da vi bl.a. forsøgte at få af - eller bekræftet, om der var generationsforskelle på spil i temaet det åbne rum, fik vi denne udtalelse

Ja helt klart, helt klart... og det er noget vi lige har måtte... i stedet for bare at blive irriteret over... altså som nogle af de gamle ... Så har de hørt sådan en autoritær tankegang i det, fra nogle af de unge... men de (unge red.) stiller bare spørgsmålstejn ved det. Det er udmærket at det bliver tænkt igennem igen... Nå ja, det kan da godt være at vi skal have en klokke, eller? Jamen hvorfor har vi det egentlig ikke døre?

Der har været en række lærere som har startet skolen, som har en historie med sig der... Jeg er en af dem som står lige lidt imellem, og så er der jo kommet nye til også. Og der er ting man måske tager lige meget for givet, og der er også noget i det der "plejer"

der er skide irriterende at høre på, ikke? Så de (*de nye kollegaer red.*) skal ligesom selv tænke hvad de vil bruge det her til. Så vi skal have de unge nye lærere med også... fordi, ellers kommer man nemt til at barrikadere sig, og se centralrummet som sådan et sted hvor du kan smide børn ud, når de ikke opfører sig ordentligt i klassen. Eller noget med larm, og "kan vi ikke få nogen døre?" ... og alle de her ting... Og hvad med en klokke... vi har heller ikke nogen skoleklokke... det er der også nogen der syntes er forfærdeligt...

Denne informant beskriver, som vi ser det, vigtigheden i at de nye kollegaer også kan se mening i skolens fælles pædagogiske praksis, hvorfor det fremover kan blive særdeles vanskeligt at videreføre skolens tradition som åben plan skole, hvis ikke nye medarbejdere er med til at formulere skolens pædagogik.

Hvor de ældre kollegaer stadig danner mening i praksis retrospekt, bl.a. på baggrund af tidligere succesfulde fortællinger og erfaringer med det åbne rum, vil det være vanskeligere for de unge at skabe mening i en praksis, de ikke selv har været med til at udvikle skolens pædagogik, navnlig hvis den oven i købet hindrer muligheden for at skabe mening, som vi har set det i tilfældet med Martin.

Derfor søger Martin netop en respons fra f.eks. lederen side, der tilsyneladende som vi kan høre det, har forholdt sig forholdsvis passivt. En bemærkning som denne tyder på at Martin mangel at få en respons tilbage fra lederen som han kan forstå.

Skolelederen egne narrativer samt forklaringer, bl.a. i forhold til hvorfor debatten om skolens åben plan løsning er så "lukket" som nogle af informanterne oplever, ville naturligvis havde været ønskværdig, i forståelsen af ledelsens hensigt og mening med denne "respons".

Inddrager vi til gengæld kort Staceys teori om gesture og response, med inspiration i Meads kommunikations forståelse for kommunikation, vil enhver response være betinget af individets erfaring, normer og værdier, ideologiske valg, såvel som sociale omgivelser og eksisterende magtrelationer osv..

En tavs respons, der med Staceys og Elias udtryk kunne kaldes for en *silent periode*, kan således både være udtryk for skolelederens angst/ frygt for at miste sin indflydelse og magt

overfor hovedparten af lærerstaben, bl.a. hvis lederen som individ i sin gesture og respons, ikke fremkommer i overensstemmelse med skolens fremherskende værdier og ideologi (Kromann 2010: 456). Eller hvad der også ville være sandsynligt, nemlig at lederen bevidst "skubber" nye, og måske skelsættende beslutninger vedr. skolen, nogle år frem, for at undgå konflikt med skolens stærke kulturværdier, eller sågar ødelægge, hvad der for flere af de ældre lærere opleves som deres "livsstykke". Ligeledes kan angsten for medarbejdernes vedkommende som det at være forbundet med at være hensat i det uvisse, resultere i reproduceringer af eksisterende magtrelationer (Stacey 2007: 358)

Vi kan i skolens egen trivsels rapport, læse udtalelser fra skolens ledelse, der oplever at skolen står i en brydningstid, grundet en større lærerudskiftning, og fremover må gendiskuterer for at finde frem til fælles værdier. Tanker fra ledelsens side, der tyder på at skolens ledelse har til hensigt at genoptage "forhandlinger" vedr. skolens praksis med sit personale, men som tilsyneladende ikke er formidlet videre til lærerne. Tværtimod lader det til at "the silence" fra ledelsens side, har skabt både forvirring og afmagt, for bl.a. Martin, der ikke føler at ledelsen er rede til at diskutere de ømtålelige emner.

Brunsson tager et noget "tvetydigt" begreb i brug, nemlig den hykleriske ledelsesstil, til at beskrive den position ledere ofte indtager, når de står i vanskelige modsat rettede interessefelter. Den hykleriske leder gør så at sige ingenting, hvilket som ordet antyder, kan fremkomme hyklerisk for de der forventer en handling fra lederens side. Det skal dog nævnes at det ofte vil forekomme at være det mest naturlige valg/ståsted, en leder i nogle situationer kan vælge, hvorfor det for mange vil være helt naturligt at indtage denne position (kilde). Ifølge Stacey er ledelsens evne, såvel som vilje til at sætte egne normer og ideologier i spil, dog en meget vigtig gesture i kommunikationen til medarbejderne, der kan fremme organisationens udviklingspotentialer i organisationen, og stimulerer til det Stacey betegner som the "fluid conversation", den flydende konversation, der tillader forskellige og sågar modsatrettede emner og temaer, samt accepterer uenighed som et udviklingspotentialer (Kroman 2010: 456) Til gengæld kan en passiv respons fra lederens side udspille en "skjult" magt, og kan i mellemtiden skabe afstand i relationen mellem parterne. Stacey betragter netop magtbegrebet som knyttet til relationen, og skal forstås som et aktørbundet begreb (Kromann 2010: 458), hvilket gør magten i organisationen til genstand for en forhandlingsproces. Netop oplevelsen af at lederen ikke giver respons, men officielt "lukker"



diskussionen om skolens eksisterende normer og ideologier, forhindrer ifølge Stacey også italesættelsen af organisatoriske skyggetemaer og hæmmer således muligheden for udvikling. "Kun ved at gøre sig til en del af denne dialogproces kan ledelsen danne sig et billede af, hvad der fremmer og vanskeliggør (konceptets forankring)" (Kroman 2010: 459).

At organisationen på flere måder "have their own lanlanquages and symbols that have important effect on sensemaking" (Weick 1995: 3), kommer bl.a. til udtryk når lærerne beskriver den særlige "X-ånd", der både rummer ideologiske tanker bag om fordybelse, frihed og autonomi, og kan betragtes som en af skolens kultværdier, af symbolsk værdi, der ikke nødvendigvis giver mening for alle skolens aktører. Ligeledes er det tilsyneladende heller ikke alle der er klar over at skolens valg af en gammeldags klokke, bygger på en bevidst ideologi, der fra start handlede om at skabe fordybelse og fleksibilitet i undervisninger, hvorfor nogle lærere har svært ved at se meningen med dette noget gammeldags- og i øvrigt defekte system (indmaden af klokken er forsvundet, hvorfor de bruger en ske til at slå på klokken), da denne praksis i flere tilfælde skaber uro og larm blandt eleverne.

Nej, der er sådan en usynlig klokke, men det er jo i virkeligheden sjovt... Der er ikke nogen klokke og alligevel kører vi det fuldstændig som om der var... det er jo sjovt...

#### 4.2.2 Delkonklusion

Vi kan bl.a. derfor se at lærerne i casen, i stor udstrækning skaber mening gennem deres erindringer om skolens fortid og forestillinger om hvad den kunne engang. Vi kan også på baggrund af analysen se at skolen rummer stærke meningsdannelser og magtrelationer, der er med til at bestemme de organisatoriske temaer og kultværdier, henholdsvis hvilke der tales åbent om eller forbliver skyggetemaer, hvilket i nogle tilfælde har vist sig at være en hindring for at andre kan danne mening, for den flydende konversation, samt det vellykket teamsamarbejde. Ikke mindst spiller meningsdannelser såvel som organisatoriske temaer ind i de sociale meningsdannelser i en tæt forankret lærerstab. Bl.a. har vi kunne se, at forestillingen om "at her er der ingen der går alene", der i stor udstrækning fremstår som

både en officiel og legitim opfattelse blandt medlemmerne i organisationen. Samtidig tegner det også på flere måder en imaginær forestilling, bl.a. ved at gruppen ikke ser/handler overfor den unge lærer Martin, der tværtimod oplever sig alene med de problemer der flourer i hans klasse, og langt hen af vejen overfor os, tillægger sig selv skylden for klassens problemer. Som vi har set i analysen opstår der særligt vanskeligheder angående skolens struktur der ikke opleves legitimt at tale om, herunder diskussionen omkring døre, hvad enten de er gennemsigtige eller ej. Med det in mente, finder vi det noget begrænset, hvor internt godt samarbejdet rent faktisk er, når den unge lærer først må helt eksternt for at få hjælp, i dette tilfælde ved inklusions koordinatoren, men ligger alligevel i tråd med Weick beskrivelse af: *at That sensemaking often does not results in actions. It may results in a understanding that action should not be taken or that a better understanding of the event og situation is needed. It may simply results in members of the organization having more and different information about the ambiguous issue" (Weick 1995: 5)* Man kan ligeledes stille sig kritisk overfor hvor åben overfor at se på omgivelserne, skolens aktører egentlig er/kan være, når visse organisatoriske temaer forbliver "skjulte og usagte". Bl.a. er det interessant at samtlige af de informerede fremhæver at der bliver flere og flere elever der tilsyneladende har svært ved at begå sig i et åbent miljø.

## 4.3 Analyse afsnit 3.

***Hvorledes skaber det tværfaglige samarbejde med ressourcecentret mening for lærerne, og hvilke paradokser og uenigheder opstår der i mellem lærerne og den specialiserede hjælp, omkring samarbejdet af sociale og specialpædagogiske opgaver?.***

Som det blev tydeligt i analysen af lærernes interne samarbejde, ligger der en høj grad af selvforståelse blandt lærerne, at deres samarbejde i de små lærerteams muliggør en hurtig indsats, samt at de langt hen ad vejen selv kan klare faglige såvel som sociale udfordringer, bl.a. fordi der er "tradition" for, at lærerne først afsøger muligheder og hjælp fra kollegaer internt, før de rådfører sig med andre. Derfor var det også forventet at der kunne fremkomme stærke holdninger i lærernes kvalitative interview, om netop det at bede om "hjælp udefra". For flere af lærerne giver det mening at de kan gå til ressourcecenteret i tilfælde af at de oplever "bekymrende adfærd" hos en elev eller en klasse, læreren ikke mener at de kan løse i blokteamet, hvortil ressourcepersonerne byder ind med forskellige forslag. Det kan bl.a. være der besluttet at inklusionspædagogen skal bruge tid i klassen, at en elev ville have gavn af en periode i "familieklassen", hvor barnets familie i højere grad inddrages., eller at der skal mere konkrete tiltag til. Det er tilsyneladende stor forskellig på hvor "meget" en lærer henvender

sig, ligesom der er forskel på alvoren af ”bekymringerne”, men de fleste lærere udtaler dog at der skal forholdsvis meget til, inden de som lærer/gruppe af lærere henvender sig til f.eks. ressourcecenteret. Ifølge Stacey er det netop i konversationen, som f.eks. bekymringer om en elev, at de illegitime temaer har mulighed for at blive legitime, så de bekymringer man har gået med bliver til nogle man kan tale om. Derfor er det også vigtigt at intet problem i ressourcecenteret er for småt, samt at parterne føler tillid og lydhørhed til også at kunne diskutere mere illegitime synspunkter. I den sammenhæng tænker vi ikke blot på hvis lærerne har mistanke om vanrøgt af et barn, hvilket naturligvis må kalde på en vis opmærksomhed, men også i henhold til lærernes almene bekymringer og/eller vanskeligheder med en elev/klasse.

#### **4.3.0 Den specialiserede hjælp**

Flere af lærernes udtalelser tegner netop et billede af, at det at hjælpen er oppe skaber en form for dilemma, mellem hvad lærerne selv mener de bør klare i teamet, og hvad skal de vil bede om hjælp om udefra/oppefra? Som tidligere nævnt i analyse afsnit 2 er især de ældre læreres identitetsfølelse tæt forbundet med skolens historik, som en skole der gjorde ting anderledes og selv tog ansvar for løsningen af også sociale komplekse problemstillinger samt specialundervisningen, bl.a. i tæt samarbejde med sine kollegaer og ikke mindst forældrene, hvorfor der i lærerne egen selvforståelse stadig hersker en udbredt opfattelse af, at de altid selv har klaret problemerne ”nede i blokken”, lærerne imellem. Derfor opstår der på flere måder også et paradoks når ressourcecenteret efterlyser at lærerne tænker ”forebyggende frem for brandslukning”. Et fund vi gjorde os var nemlig at ressourcecenteret i højere grad efterlyser at lærerne ikke venter med at komme på, men at de kommer tidligere, således at centeret kan komme ind forebyggende i stedet for at yde ”brandslukning” og hjælp, når det først er gået galt. Her er der tydeligvis væsentlig forskel i parternes syn på, hvornår hjælpen skal komme, hvortil der opstår der et klart paradoks mellem ressourcecenterets holdning til hjælpen og lærernes, der på mange måder strider mod lærernes selvforståelse af selv at klare problemerne i teamet. Lærernes behov for hjælp er i højere grad et behov for ”her og nu hjælp”, og helst nede i blokken, hvorfor det at sætte hjælpen ind i en for fast struktur, for nogle af lærerne opleves kan ende med at udgrænse hjælpen for nogle lærere/elever.

Det at skolen har prioriteret at ansætte en inklusionspædagog, (der i dag er tiltænkt alle skoler i Københavns kommune), omtaler stort set samtlige lærerne om som "et frisk pust", der efterlader dem med en oplevelse af, at de kan få hjælp direkte ned i klasserne. Selvom der ikke er nogen af informanterne der nævner at de selv har brugt "tilbuddet", finder de fleste mening i denne form for tiltag fra ressourcecenteret, bl.a. fordi det netop foregår der hvor eleven er. Inklusions pædagogen omtales af lærerne som "en der har tid til at tale med børnene", samt "en der kan hjælpe os herved". Flere nævner bl.a. fordelene ved at inklusions pædagogen i højere grad end lærerne har mulighed for at se og observere eleven/klassen, såvel som læreren "udefra", og dermed spotte nogle af de vanskeligheder der opstår i de daglige relationer og situationer. Langt hen ad vejen er det samstemmende hvad inklusion pædagogens selv oplever er hendes opgave og funktion, hvilket bl.a. kommer til udtryk i denne beskrivelse af egen praksis:

Ja, jeg kommer tit på i starten i forhold til at observerer... hvor jeg så sidder i klassen og observerer... og skriver mine observationer ned... Det kommer an på hvad problemet egentlig er, og er der overhovedet er problem? Øh... eller handler det om... for eksempel har der været en elev, som bare var rigtig dårlig til at høre... hvor at det, når de havde fællesaktiviteter, så stod hun helt op i hovedet og kiggede på læreren... men det gik helt galt når hun kom ned at sidde i klassen og specielt når de skiftede klasser og det var i den side af klassen (informant viser højre side red.). Og det er sådan en ting man kan se, når man har tid til at sidde og observerer. Det kan man ikke se når man står oppe ved tavlen og har 23 andre... Min stilling handler om at kunne se... Hvad er der brug for af indsats her? Ja, så jeg bruger en uge eller 14 dage på at observerer...

Hvor opbakningen til inklusionspædagogens "hjælp" helt gennemgående positiv i organisationen af alle lærerne, er det tilsyneladende ikke alle der har samme indstilling til det at sende en elev "op i systemet". En lærer nævner bl.a. den lange sagsbehandlingstid systemet tager "der er en stor belastning for eleven", hvorfor vedkommende hellere beholder eleven i klassen.

Hvad angår familieskolen som tilbud, fremhæves flere gange vigtigheden i, at et familieklasserforløb ikke sker for sent i elevens skolegang, da det at gå i skole med mor og far kan opleves

pinligt og ekskluderende, især for en elev over 5. klasse. Til gengæld oplever lærerne at de yngre syntes det er lidt sejt, hvor der ofte har været mærkbar positiv effekt. En fremhæver netop det at familien inddrages, og hvor barn og forældre får tilbragt mere tid sammen, som en af de mest effektfulde faktorer, idet der ganske enkelt bliver sat ord på vanskelighederne i familien. Andre er knap så positive og ligger bl.a. vægt på den "udskilning" fra den øvrige klasse, som en faktor der ikke altid er hensigtsmæssig. En lærer vil f.eks. helst modtage hjælpen i klassen, med de tværfaglige parter på "hernede på gulvet" hvor problemerne udspiller sig, frem for at sende en elev i familieklassen.

Ja, jeg kommer tit på i starten i forhold til at observerer... hvor jeg så sidder i klassen og observerer... og skriver mine observationer ned... Det kommer an på hvad problemet egentlig er, og er der overhovedet er problem? Øh... eller handler det om... for eksempel har der været en elev, som bare var rigtig dårlig til at høre... hvor at det, når de havde fællesaktiviteter, så stod hun helt op i hovedet og kiggede på læreren... men det gik helt galt når hun kom ned at sidde i klassen og specielt når de skiftede klasser og det var i den side af klassen (informant viser højre side red.). Og det er sådan en ting man kan se, når man har tid til at sidde og observerer. Det kan man ikke se når man står oppe ved tavlen og har 23 andre... Min stilling handler om at kunne se... Hvad er der brug for af indsats her? Ja, så jeg bruger en uge eller 14 dage på at observerer...

Jeg mener det skal løses i klassen. Jeg mener ikke at et barn, der bliver taget hen et andet sted, hvor der er én lærer til to... som bliver nurset, kommer tilbage... hvis man ikke har arbejdet med klassen, jamen så har du det samme problem en uge efter... så jeg vil have de AKT lærere NED i klassen. Jeg skal ikke fjerne barnet. Jeg skal have dem ned, fordi det er der problemet er... for det barn der er blevet nurset... eller børnene, hvis der ikke er blevet arbejdet med klassen, så har de en holdning: "Nå, men det er ham, han plejer at gøre sådan her... det gør han nok stadigvæk"... selvom han måske har arbejdet med det der, så falder vedkommende tilbage til samme rolle... og de kan ikke forstå: "Men han er så sød oppe ved os?" ... Jaaa, så vil jeg helst have hvis der er problemer, at man får lærerne ned... ekstra lærere på... observerer, gruppelege og noget som er nede i klassen, så de

fungerer som en gruppe. Jeg kan ikke lide at børn bliver taget ud, jeg kan simpelthen ikke lide det...

Som læreren udtrykker det, strider det at sende et barn i familieklassen, langt hen ad vejen mod vedkommendes ideologi, bl.a. hvordan hjælp til f.eks. elever/klasser med adfærdsmæssige vanskeligheder, skal udmøntes/udfoldes, så det giver mening i en ændringsproces. Hvis ikke hjælpen tilkommer læreren nede i klassen, men eleven i stedet tages væk fra der hvor problemet oprindeligt udspiller sig, måske sågar har grobund, forekommer hjælpen for denne lærer meningsløs. Med en selvforståelse af at problemerne bør løses i klassen, er der således visse betænkninger ved at modtage hjælp og vejledning "oppe", såsom at der således ikke er fokus på elevens omgivende miljø, i den forstand klassen, der ligeså ofte har behov for "en adfærdsendring" bl.a. i måden at se den "besværlige" elev på. Informanten oplyser dog at skolen allerede har taget visse forbehold for dette, således at familieklassen "forpligter" sig til at foretage opfølgning med klassen, ud fra den betragtning at man må arbejde med hele klassen og ikke bare det enkelte barn isoleret set. Dog tyder flere af lærernes påstande på, at det ikke altid sker i tilstrækkeligt omfang, hvorfor nogle af forløbene ikke forløber som det var hensigten.

Man kan på flere måder sige at denne lærer skriver sig ind i inklusions idealet som fod i hose, med intentionen om at hjælpen skal foregå i elevens nærmiljø og ikke "ekskluderet" fra den øvrige klasse, trods vedkommende ikke en eneste gang forholder sig til inklusion som begreb. Vi finder denne, som vi ser det både naturlige og relevante "bekymring" vedr. det at sende en elev i tiltag udenfor klassen, særlig interessant, idet denne holdning ikke blev ytret offentligt. For os at se udtrykke denne fortælling og holdning om hjælpen, et af skolens skyggetemaer, idet læreren forklarer sin tavshed med, at vedkommende "ikke ønsker at ødelægge det for der andre, der jo er glade for det". Igen finder vi det interessant, at der internt i de forskellige enheder opstår situationer, hvor lærerne hellere tier end taler, selvom de måske individuelt mener noget andet (som vi så det tilfældet med "tavsheden" omkring det åbne rum). Dermed ikke sagt at vi finder det unaturlig eller mærkeligt at lærere "ikke" ytrer sig frit. Sociologien viser i flere tilfælde, at mennesket har en iboende trang til at søge konsensus med andre (Monrad & Ejrnæs 2010).

Derfor kan det individuelt eller for en lille gruppe, der udgør minoritet af organisationens kulturværdier give mening at holde inde med holdninger, der strider mod hvad der giver mening for "teamet" eller ligger inde for rammerne af skolens eksisterende værdier og normer (Stacey 2007: 347). Bl.a. opretholder man "den gode stemning", man undgår konflikt eller at skille sig ud, med f.eks. en upopulær mening om familieskolen, centralrummet, det åbne rum, eller kritiske ytringer om det at sende elever videre op i hjælpesystemet. Ser vi dette i forhold til udviklingen af fagligheden i socialt arbejde, er der dog visse konsekvenser hvis organisatoriske temaer forbliver usagte, bl.a. fordi neutralitet er med til at opretholde illusioner bl.a. om "det gode samarbejde". Som Stacey, er det vigtigt at aktørerne ikke på forhånd er enige i enhver given problemstilling, eller undgår de ømme skyggetemaer, da der således ikke er mulighed for forandring og fornyelse. Ifølge Stacey kan tavshed nemlig også resultere i, at fastholde nogle læreres oplevelse af at udgøre en minoritet, trods flere uafhængigt af hinanden "i det skjulte" taler om bekymringer af samme art.

#### **4.3.1 Delkonklusion**

Det er på baggrund at aktørernes udtalelser vedr. hjælpen i ressourcecenteret, vores overordnede indtryk, at den formelle struktur opleves overvejende positiv af lærerne, der alligevel af mange lærere opleves uformelt i praksis, og meget givtigt, da det i flere tilfælde har vist sig at der skulle ganske lidt til for at vende en dårlig udvikling, og hvor det har været tilstrækkeligt ganske enkelt at kommunikere med andre faggrupper om en specifik problemstilling. Som vi har set i analyse afsnit 1, tager lærerne en stor grad selv ansvar for de udfordringer de møder, da der både i opbygningen og lærernes selvforståelse er indlejret princippet om den nære hjælp. De forbehold der knytter sig til ressourcecenteret fra lærernes side, går hovedsageligt på uenigheder om hvor hjælpen skal udspille sig. Som vi har set i forbindelse lærersamarbejdet, har skolens ansatte en tradition for selv at klare tingene, der ligger i tråd med den overordnede politiske fordring om mere handlekraft og initiativ, i løsningen af almen- og specialpædagogiske problemstillinger. Derfor giver det langt hen ad vejen ikke mening for lærerne, at skulle anvende et hjælpesystem forebyggende, i stedet for til "brandslukning", når lærerne ikke selv oplever de kan komme videre i en given sag. Som vi har set ønsker ledelsen netop mere forudsigelighed og planlægning af hjælpen, bl.a. for at få de forskellige funktioner i ressourcecenteret mere i spil.

Ud fra de kvalitative interviews tolker vi ikke, at informanterne savner bedre relationer mellem lærerne og hjælpesystemet, i den forstand at de oplever vanskeligheder i det at tale



sammen. Tværtimod ser det ud til at fungerer efter en formel struktur, hvor lærerne kan komme i dialog med ressourcecenteret om både ”stort og småt” en gang om ugen. Desuden er der en gennemgribende oplevelse af at også er muligt at få hjælp af ressourcecenteret akut, til såkaldt ”brandslukningsarbejde”, samt at kontakten til ”gulvet”, er blevet forbedret af at ressourcecenteret har ansat en inklusionspædagog.

## 4.4 Analyse afsnit 4.

**Hvilke meningsdannelser omkring det tværfaglige samarbejde i ressourcecenteret kommer til udtryk i ressourcepersonernes fortællinger, om sig selv og hinanden, der har indflydelse på ressourcecenterets interne samarbejde, samt den tværfaglige hjælp?**

Hvor de tidligere afsnit i analysen overvejende har omhandlet lærernes interne samarbejde og de virkninger og konsekvenser forskellige meningsdannelser og paradokser kan medføre for samarbejdet, samt lærernes syn på den tværfaglige hjælp, vil sidste del af analysen handle om de fortællinger om det tværfaglige samarbejde, som det udspiller sig og konstitueres i ressourcepersonernes fortællinger og sociale relationer. Interviewene med ressourcepersonerne gav udover en mere faktuel viden om centerets funktioner, indsigt i de enkelte aktørers subjektive meningsdannelse, om centeret og dets funktioner, bl.a. den ansvarlige centerleder, samt forventninger til egen position i ressourcecenteret.

Internationale evalueringer viser vigtigheden af at skoler kan skabe og udvikle differentierede tilbud, hvilket indebærer at en skole f.eks. ”bør udvikle og tilbyde et kontinuum af evidens baserede indsatser” af både universel (til alle elever) og specifik (til enkelte elever) karakter.

(Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2008: 168). At specialets case skole er i trit med udviklingen mht. den specialpædagogiske bistand, bekræfter ikke mindst at skolens mange tilbud til elever/klasser med særlige behov. Udover det tætte teamsamarbejde omkring eleven, nævner informanterne i casen, skolens to-sprogs undervisning, lektiecafe, tilbud om ekstraundervisning og eksamens vejledning, elevmægling, familieklassen samt ressourcecenteret "som et stillads skolen har bygget op omkring eleven". Derudover har skolen som nævnt tidligere oprettet et kompetencecenter. I takt med regeringens lovkrav om obligatoriske ressourcecentre på alle københavnske stor - skoler, er dette kompetencecenter netop i færd med at blive omdøbt til skolens ressourcecenter. Helt i tråd med strategien oppefra, skal de tværfaglige aktører i højere grad tilbyde ressourcer til lærerne, således at skolerne selv kan tage ansvar for styringen og løsningen af specialområdet. Bl.a. udtaler den ansvarlige centerleder det stigende behov for at styre specialområdet i almenområdet

Det bliver mere og mere en ledelsesområde, fordi der er et område, fordi der er rigtig mange indsatser, og vi kommer til at bruge rigtig mange kræfter, af skolens ressourcer, men også ledelsesressourcer fremover. Og jeg kan se at der også ligefrem på nogle skoler rundt om, der allerede nu har valgt at sige at vi har en afdelingsleder for inklusions området.

Som nævnt har skoleledelsen siden 2009, udover sine øvrige funktioner, haft ansvaret for den specialpædagogiske bistand, hvorfor uddelegering af det specialpædagogiske område på fagbureaukratisk vis giver mening, ud fra den betragtning at uddelegering af beslutningskompetence giver gode forudsætninger for et godt socialt arbejde, såvel som en hurtigere sagsbehandling og problemløsning (Jacobsen & Thorsvik 2008: 88).

#### **4.4.0 Fælles sprog**

Ved at sammensætte ressourcecenteret omkring forskellige fagprofessioner, er målet fra politisk side, at bringe helhedssynet og refleksionen tættere ind i samarbejdet omkring

komplekse sociale problemstillinger med elever/klasser, bl.a. ved at koordinere og iværksætte indsatser baseret på et "fælles sprog". I henhold til Københavns Kommunes Specialreform, der er kommunens inklusionsplan på børne og unge området, er det hensigten med de nye ressourcecentre at ensrette indsatsen og styrke den enkelte skolens specialpædagogiske viden og kompetencer, i målet om at rumme alle elever i folkeskolen. Fra kommunen tilskrives vigtigheden i at disse centre tager afsæt i en helhedsorienteret og systematisk indsats, baseret på et fælles sprog omkring hjælpen (Københavns Kommunes Specialreform 2012).

Man kan ud fra en systemorienteret optik betragte ressourcecenteret som et nyt "system", der er sat sammen af forskellige systemer med et fælles formål, nemlig at løse sociale og specialpædagogiske problemstillinger, hurtigere og mere effektivt i elevens nærmiljø. Hvor de professionelle er sammensat på baggrund af evidens, med en forventning om at visse fagpersoner mest fordelagtigt kan varetage denne opgave som repræsentant for sit fagområde, ligger ledelsen i ressourcecenteret vægt på de nye tværfaglige konversationsmønstre der ligger som potentiale for udvikling

Det der er aller aller vigtigst er de mennesker der er involveret i opgaven og deres indstilling til opgaven. Deres indstilling til at gå ind i denne inklusionsopgave som en helhedsopgave. Vi er jo langt fra der hvor folk kun ser og tager sig af sit eget felt... Vi er jo der hvor folk er indstillet på at byde ind med deres ressourcer, og se på opgaven

Det er vigtigt at bruge de kompetencer som de forskellige ressourcepersoner har, og der syntes jeg ressourcecenteret er en vigtig platform, også for de ressourcepersoner selv. Og jeg mener de kan hjælpe hinanden med det der, som forum for et kollegiateam. Vi skal fra at have talt meget om eleven til møder, til at i højere grad at have holdt temamøder, hvor vi får sat fagligheden i spil... Og hvor de der ressourcepersoner bruger hinanden til at kvalificere deres eget arbejde

Følgende citat fra det individuelle interview, tydeliggør dog at ledelsen netop har øje for at de professionelle ikke blot skal arbejde mere koordineret, men ifølge den ansvarlige leder, også sætter deres faglighed i spil og selv sig selv i ressourcecenteret som sparringspartnere

Inddragelse af flere tværfaglige professioner med forskellige faglige interesser, der alle påberåber sig at anvende en helhedsorienteret tilgang, kan ifølge Hutchinson & Oltedal dog resultere i at alle dele forbliver relative, hvorfor "ambitionen om at være helhedsorienteret kan gå ud over refleksionsdybden" (Hutchinson & Oltedal 2006: 285). "Som professionel har man et ansvar for at få beskrivelser af, hvordan situationen fremstår for de forskellige parter, men man skal passe på at tage stilling til, hvordan den bør se ud" (Hutchinson & Oltedal 2006: 283). Netop det neutrale standpunkt der fordres til i den systemteoretiske tilgang har været genstand for kritik. Uden indblanding og personlig stillingtagen, er systemteori i socialt arbejde, blevet anfægtet for at være for svag i forhold til etik og moral, hvis ikke man i tilstrækkelig omfang er opmærksom på de etiske spørgsmål (Hutchinson & Oltedal 2006: 282). Ifølge Hutchinson og Oltedal er et af de mere kritiske aspekter ved denne systemiske cirkulære årsagsforståelse, netop risikoen for at alt forbliver relativt. "Der tages ikke stilling, og interessekonflikter identificeres ikke... når man skal se verden fra forskellige perspektiver, rejser det spørgsmålet, hvad der bliver af moralen, værdierne og det absolutte" (Hutchinson & Oltedal 2006: 282). En neutral faglig stillingtagen i det sociale arbejde, risikere ifølge Hutchinson & Oltedal, at opretholde og støtte eksisterende magtforhold og uligheder, i stedet for at sætte meninger i spil (Hutchinson & Oltedal 2006: 283). Samstemmende mener Stacey, at et miljø hvor der ikke konverseres fag interesser og fag forskelle, såvel som modstridende forventninger, blot vil reproducere sig selv og sine skyggetemaer (Stacey 2007).

Fordringen om det fælles sprog kom dog også frem på ressourcecenterets tværs møde, hvor ledelsen efterspørger et mere fælles sprog vedr. ressourcecenterets profil, bl.a. hvilke kompetence person står for hvilken funktion, hvornår og hvordan, således at der er fast handleplaner og synlighed i centerets forskellige funktioner. Vi finder det i det anledning vigtigt at fremhæve vigtigheden i, at parterne også taler forventninger til hinanden.

Inddragelse af flere tværfaglige professioner med forskellige faglige interesser, der alle påberåber sig at anvende en helhedsorienteret tilgang, kan ifølge Hutchinson & Oltedal dog resultere i at alle dele forbliver relative, hvorfor "ambitionen om at være helhedsorienteret kan gå ud over refleksionsdybden" (Hutchinson & Oltedal 2006: 285). "Som professionel har

man et ansvar for at få beskrivelser af, hvordan situationen fremstår for de forskellige parter, men kan skal passe på at tage stilling til, hvordan den bør se ud" (Hutchinson & Oltedal 2006: 283). Netop det neutrale standpunkt der fordres til i den systemteoretiske tiltag har været genstand for kritik. Uden indblanding og personlig stillingtagen, er systemteori i socialt arbejde, blevet anfægtet for at være for svag i forhold til etik og moral, hvis ikke man i tilstrækkelig omfang er opmærksom på de etiske spørgsmål (Hutchinson & Oltedal 2006: 282). Ifølge Hutchinson og Oltedal er et af de mere kritiske aspekter ved denne systemiske cirkulære årsagsforståelse, netop risikoen for at alt forbliver relativt. "Der tages ikke stilling, og interessekonflikter identificeres ikke... når man skal se verden fra forskellige perspektiver, rejser det spørgsmålet, hvad der bliver af moralen, værdierne og det absolutte" (Hutchinson & Oltedal 2006: 282). En neutral faglig stillingtagen i det sociale arbejde, risikere ifølge Hutchinson & Oltedal, at opretholde og støtte eksisterende magtforhold og uligheder, i stedet for at sætte meninger i spil (Hutchinson & Oltedal 2006: 283). Samstemmende mener Stacey, at et miljø hvor der ikke konverseres fag interesser og fag forskelle, såvel som modstridende forventninger, blot vil reproducere sig selv og sine skyggetemaer (Stacey 2007).

Som vi ser det tager lederens tale om ressourcecenteret, udgangspunkt i en reflekterende og systemisk tilgang til det at lede en organisation, der ligger i tråd med et socialkonstruktivistiske organisationsideal, idet lederen i høj grad vægter de sociale relationer og ønsker at sætte dem i spil. Her er det værd at skelne mellem en system tilgang, og en systemisk tilgang, der ligger i tråd med henholdsvis 1. og 2. ordens systemteori, men henviser til hvert sit paradigme og bør derfor ikke forveksles. Hvor system tilgangen har grundlæggende tilstræbelser om objektivitet, kontrol og styring bygger den systemiske tilgang på aktør- og relations syn" (Moeslund 2011: 25), hvor der ikke blot tænkes på evner, men også på vilje og muligheder. "Virkeligheden er med andre ord både hos ledere og medarbejdere socialt konstrueret og præget af de relationer, vi indgår i, og virkeligheden eksisterer ikke uafhængigt af dem, der oplever dem. Menneskesynet er subjektivt, og med det skal forstås, at menneskets adfærd ikke kan forudsiges og styres" (Moeslund 2011: 25) Når vi kort vælger at inddrage Moeslunds sondringer vedr. reflekterende, systemisk ledelse, er det ikke mindst fordi, vi kan se klare paralleller mellem denne ledelsesstil, vores case og de ideer om forandring man forsøger at præge folkeskolen med oppefra, bl.a. ved ønsket om en mere relationelt og "systemisk koordinering" mellem lærerne og forskellige hjælpesystemer

internt på skolen. Her er grundlaget for den systemiske reflekterende ledelse, at ledelsen ifølge Moeslund, formår at få de forskellige parter til at sætte fagligheden i spil.

Vi stiller os naturligvis positive over denne leders forståelse for diversitet og uenighedernes potentialer i forhold til organisationens evne til at forny sig, men vi finder det paradoksalt at det "fælles sprog" og "det at sætte fagligheden i spil" nævnes på tværs mødet, som var det to sider af samme sag. Det skal hertil nævnes at vedkommende på det observerede tværs møde, flere gange påpegede vigtigheden i at ressourcepersonernes forskellige ansvarsområder og funktioner fremover bliver mere standardiseret, såvel som synlige for lærerne. Ved at skolens hjælp sættes ind i en fast årsplan, hvor lærerne via et årshjul kan få afklaring om de forskellige hjælpesystemers aktiviteter, er det muligt med en højere grad af styring og kontrol af de opgaver de enkelte forventes at udføre. Endvidere er det hensigten "langsomt" at omstille lærerne og ressourcepersonerne, til ikke kun at tænke i brandslukning af problemer, men mere forebyggende, i tråd med ønsket oppefra om en endnu tidligere indsats (Børne- og Undervisningsministeriet 2012).

For os at se, ligger der heri paradokser, der ikke mindst skyldes inddragelse af to forskellige paradigmer, der netop ser forskelligt på individets rolle. Ifølge Stacey kræver denne dobbelthed en højere grad af deltagelse fra ledelsens side, i de temaer der rejser sig i overgang til det nye ressourcecenter, bl.a. med nye stillinger og funktioner (Stacey 2007). Ifølge lederen forventes overgangen især at kunne blive fordelagtig hvis det lykkedes ressourcecenterets tilknyttede personer, at "sætte fagligheden i spil", i den forstand, at overgangen resulterer i nye diskussioner. Fra ledelsen side fremkommer et klart ønske om at de forskellige ressourcepersoner, udover deres vejledende funktion i forhold til lærere og elever, i højere grad kan fungere som sparringpartner og ressourcekollega for bl.a. hinanden i ressourceteamet. Der er ifølge lederen så at sige behov for et mere fremad synet hjælpesystem, der kan se sig selv i et fælles projekt, mere end bare en repræsentant for sit eget funktionsområde. Som vi ser det, med inspiration fra Stacey, vil netop det at sætte fagligheden i spil tillade udfordringer af de eksisterende organisatoriske temaer, der udover at kunne gøre tidligere skyggetemaer til legitime temaer, også kan resultere i en ændring af organisationen magtstruktur gennem nye sociale, kommunikative interaktioner (Kroman 2010: 458). I den systemiske ledelsesform er lederens opgave i højere grad af se vilje og muligheder, frem for kompetencer og evner, hvorfor ressourcepersonernes virkeligheds forståelse og meningsdannelse kommer til at spille en stor rolle i opgaveløsningen, for

derefter at bringe refleksioner fra forskellige delelementer i spil i forskellige arbejdsrelationer. Som vi har set tilstræber system tilgangen tilstræber en objektiv styring og kontrol af f.eks. et hjælpesystem, hvorimod den systemiske tilgang vægter refleksionen og ser "på forståelse og koordinering af den enkeltes aktørs virkelighedsopfattelse og den måde, dette påvirker de unikke sociale relationer, de enkelte indgår i" (Moeslund 2011: 25).

#### **4.4.1 Skriftlighed og dokumentation**

Skolens ressourcepersoner oplever overvejende lærernes inddeling i teams, som en organisering der giver mange fordele, bl.a. at lærerne i de forskellige teams i høj grad "ordner problemerne selv", før de retter henvendelse til centeret, i tråd regeringens ønske om at lærerne selv skal forsøge at tackle problemer. De små lærerværelser, samt det at lærerne fortrinsvis har alle sine timer i blokken, giver desuden nemmere adgang til lærerne, hvor man ikke, som en nævner, "skal stå uden for døren med hatten i hånden", for at kunne sætte en aftale i stand, hvilket efterlader flere af ressourcepersonerne med en oplevelse af at hjælpen i højere grad kan iværksættes straks, uden ventetid, der letter både arbejdet med eleverne samt samarbejdet på tværs af organisationen.

Dog oplever flere at der mangler kommunikation mellem ressourcepersonerne og de enkelte teams, hvorfor temaet skriftlighed og dokumentation er et gennemgående tema i informanternes udtalelser. På tværs mødet, blev der ikke mindst talt om, at skolen mangler et system, hvori lærerne såvel som andre tværfaglige samarbejdsparter kan rapportere og indhente fælles dokumentation, og at manglen på denne fælles dokumentation på flere måder skaber vanskeligheder i de kommunikative processer.

Bl.a. er det for nogen et behov at kunne se klassen eller elevens historik, f.eks. i situationer hvor klassen har oplevet skift af lærer/sygdom/vanskelige situationer. På mødet blev der talt åbent om, at manglende skriftlighed og "fælles" dokumentation til tider vanskeliggør det tværfaglige samarbejde mellem faggrupperne, såvel som forståelsen f.eks. af en konfliktsituation i en klasse.

Det er tydeligt i de fortællinger vi har indhentet, at en overvejende del af ressourcecenterets arbejde er, at opretholde tildelingen af ressourcer udefra, der derfor vil blive evalueret som andre skoler, på centerets effektivitet, handlekraft og initiativ, der bl.a. indebærer at centeret

forholder sig til andre af "systemets" metoder og dokumenter. Ressourcecenterets daglige leder fremhæver i det individuelle interview, hvad hun oplever som fordele ved at anvende ensartede dokumenter og fælles dokumentation mellem alle af skolens parter, særligt i elevsager indenfor det sociale- og specialpædagogiske område.

Det er PPR der har opfundet pædagogisk notat A og B... de er sådan set okay. De er skrevet ud fra en meget fin tanke og sådan noget, men når man så står med problemer til halsen og skal skrive det *før* der sker noget, så kan man godt sådan synke tre gange, ikke...? Der er jeg der blandt andet til at hjælpe dem... det er ikke så smart hvis der i sidste ende skal dokumenteres noget. Og der er det at det er ret smart at bruge det PPR har... vi er ret omstillingsparate her, fordi det er ikke altid alle andre... så vi er nødt til at indstille os på, at: "Okay, hvis vi skal have et godt samarbejde med dem, hvad er det så de vil have, så de kan forstå hvad vi siger?" Så vi arbejder på at finde ud af det her pædagogiske notat B, som jo sådan set også tænker ret godt. Det tænker i at få alle med...

Denne udtalelse om fordelene ved i højere grad at anvende PPRs dokumenter, pædagogisk notat A og B, og således være på forkant med flere af de ting PPR traditionelt retter indvending mod, viser som vi ser det, tegn på en systemorienteret tilgang, der udviser forståelse for andre af delsystemerne funktioner, samt har blik for udnyttelsen af ressourcerne. Faren ved denne ensartethed er naturligvis risikoen for at der bliver fokuseret for smalt, tænke for individualistisk, problemfokuseret osv. Forskellige fagfeltet har gerne særlige præferencer for informationer, der er indlejret i faget opfattelse af sit genstandsfelt, i dette tilfælde eleven, men hvor man må forvente at lærerne i forvejen vægter lidt anderledes end f.eks. PPR. Som vi ser det, er der således chance for at informationer går tabt, hvis lærernes dokumentation udelukkende beror på PPRs "anvisninger og dokumentationsform", hvilket netop ifølge denne ressourceperson ville give mening, i fald at lærerne fremover blev gjort blev fortrolige med pædagogisk notat A og B, således at de "allerede" kunne anvende



disse i praksis. For os at se kræver denne overtagelse af andres dokumentationsform dog indsigt såvel som erfaring i, hvad andre af organisationens samarbejdsparter forventer og ligger vægt på, samt evnen til at omstille sig andre systemer "sprog". I dette specifikke tilfælde har informanten lang erfaring som lærer samt specialpædagogisk erfaring på skolen, før vedkommende blev tilknyttet centeret. Her har indgående kendskab til systemets spilleregler, insider viden og erfaring med skolen som eksperimentel skole, der fra start har skullet redegøre og formulere bl.a. "pædagogisk formål og hensigter" for at få tildelt ressourcer, formentlig givet visse fordele i forhold til at rette krav og anmodninger til PPR.

Det skal hertil nævnes at enkelte af lærer informanterne fortæller, at de i forvejen oplever en høj grad af skriftlighed, ganske enkelt fordi de finder det nødvendigt for at de selv kan huske forskellige hændelser, planer mm., samt i tilfælde af overleveringer mellem f.eks. indskoling og mellemtrin, men at der også er meget mundtlig kommunikation. En lærer fortæller os at skolens netop har sat ekstra fokus på det skriftlige

Det er noget af det vi er ved at formaliserer meget mere... altså, vi har den faglige overlevering, men nu er det også blevet formaliseret, at vi skal have den der sociale overlevering

Samme lærer fortæller dog, at vedkommende ved sin ansættelse, blev instrueret i at holde papirer og dokumenter om klassen samlet, så man i tilfælde af overleveringer kunne give en videre, og kommenterer lidt grinene: "Men jeg er muligvis den eneste der har fået det af vide. Jeg har en kæmpe samling af mapper med alle mulige prøver og papirer...". I takt med at eleverne oplever flere skift, bl.a. pga. af skolernes tredeling, til forskel fra før hvor de fleste elever havde 10 års gennemgående undervisning med samme lærere, er der opstået et øget behov for mere koordinering mellem forskellige aktører. En anden lærer mener dog ikke det langt fra er alle lærere der ønsker overlevering, men i stedet gerne vil "opleve børnene selv" og danne sine egne indtryk. Endvidere har flere på skole tilsyneladende dårlige erfaringer med dokumentation. En af skolens ældre lærere beskriver i dette citat, hvordan modstanden opstod for hende, da skolen bliver pålagt at registrere arbejdstid og timeantal

Så skete der det her skred med at vi skulle til at tælle timer, ikke? Der kom det med Ø tid og U tid... og altså, man blev nøjsom. Man blev nøjeregnende med hvor meget man brugte... det havde vi aldrig gjort før... vi var her jo altid. Vi havde aldrig talt om vi var her 1, 2 eller 3 timer. Men fordi at det blev sat over os, at vi ikke arbejdede nok, så blev man nøjeregnende. Så var vi her heller ikke mere end det vi skulle og så skred alle de ting. Meget af det skrider, ikke? Plus at man så kan sige, at så blev det... for nogen blev det et lønarbejde.

Selvom skolen altid havde været pålagt et stort dokumentationskrav, bl.a. i form af de afkrævede rapporter om åben plan praksis med dertilhørende overvejelser og resultater, gav nye politiske krav om dokumentation tilsyneladende ikke længere mening. For denne lærer betød de nye krav om dokumentation, samtidig med en kritik af at lærerne ikke arbejdede nok, et markant skred/brud med den eksisterende praksis, hvor lærerne aldrig havde skelet til mødetid, overarbejde og lignende før. Tværtimod viser informanten en selvforståelse af, at her måtte man simpelthen ofre sig mere end hvad der eller forventes andre steder. Det paradoksale bestod i, at den nye form for dokumentation, skolen blev pålagt, førte til en mindre grad af effektivitet, i den forstand at lærerne begyndte at investere mindre af sig selv. De tidligere rapporter indeholdte, til forskel fra de nye politiske krav om dokumentation, en vis oplevelse af frivillighed i hvad og hvilken praksis, skolen selv valgte at arbejde med, og gav ifølge informanterne, endvidere midler til nye forsøg. I stedet for at opnå direkte anerkendelse eller midler til nye tiltag, blev skolen nu som andre skoler målt og vejet på sine faglige resultater.

Allerede fra skolens begyndelse var skriftlighed et organisatorisk tema, idet skolens i stor udstækning, ifølge skolens evaluering, oplevede kommunikative vanskeligheder og misforståelser, bl.a. fordi skolens organisering, men små lærerværelser, ikke gav mulighed for de såkaldte frikvarter-besked, men tværtimod en stor mængde skriftlige informationer, hvilket "krævede en stor portion disciplin, både at få sendt ud og at holde sig ajour" (Schack 1982: 29). I dag er der oprettet faste rutiner der skal sikre den løbende koordinering af

skolens aktiviteter, idet lærerne hver onsdag afholder blokmøde, hvor teamet først drøfter ting hver for sig, for derefter at mødes med naboblokken.

Det var også derfor særligt skolens hjælpesystem, herunder ressourcepersonerne, der fremhæver vigtigheden i at skolen finder måder at skabe fælles dokumentation, bl.a. for at minimere at vigtige informationer om elevens historik/klassens går tabt, i forståelsen af hvad der har ligget forud for f.eks. en konfliktsituation. Ønsket om mere tværfaglig fælles dokumentation, hvor parterne på tværs af professioner kan anvende samme dokumenter, gav på ressourcecenterets tværs mødet anledning til flere, meget forskellige opfattelser af hvorledes det i praksis kan lade sig gøre.

Hvor et par af ressourcepersonerne udtrykte bekymring over at kunne opretholde elevernes retssikkerhed i fælles dokumenter, herunder usikkerhed om fælles dokumenter ville overskide tavshedspligten, formulerede en anden afstand mod "at føre journal" over eleverne. Andre af ressourcepersonerne savner især procespapirer fra lærernes side, med en højere grad af fremadrettethed, i stedet for det meget beskrivende fokus der ofte er på eleven. At arbejde fremadrettet beskriver Egelund, er en måde at arbejde på "der skriver sig ind i nogle af de pædagogiske strategier, som er formuleret i relation til inklusions dimensionen, nemlig at tage afsæt i elevens individuelle forudsætninger og ressourcer, og ikke i deres mangler" (Egelund & Tetler 2009: 293). Der er til forskel fra en bagudrettet tilgang, fokus på processen, frem for statusbeskrivelser, hvor ellers eleven baggrund og historik vægtes i dokumentationen.

Denne specifikke efterspørgsel knyttede sig til et faktisk eksempel, hvor netop en ressourceperson havde følt sig sat i en klemme, i en sag vedr. en elev, lærerne ikke oplevede trivedes på skolen, men hvor ressourcepersonen oplevede at lærerne ikke havde tilstrækkelig med dokumentation for at der "rent faktisk var blevet foretaget forskellige tiltag", herunder en LP gang. En af de implicerede lærer har uafhængigt fortalt os om samme episode, og fortalte at teamet havde gjort alt hvad de kunne og endda mere til, men at lærerne ikke havde ikke vægtet dokumentationen i samme grad, hvorfor skriftlighed og dokumentation for begge parter gav anledning til stor utilfredshed med sagens forløb. Begge havde oplevet mistillid til hinandens hensigt, og stod også begge tilbage med oplevelsen af et rigtigt dårligt forløb. Vi finder det i den sammenhæng interessant, at denne episode i høj grad kom til at handle om

hvorvidt der var foretaget en LP gang eller ej. Som vi bl.a. kunne se under analyse del 1, om lærernes forhold til LP modellen, har netop denne episode givet anledning til, at de implicerede lærere i stedet tog afstand fra modellen som pædagogisk redskab. I stedet for LP modellen skulle være en hjælp, stadig på frivillig basis, blev den tværtimod brugt imod dem. Lærernes oplevelse af bundethed, eller at LP skulle være et krav for at komme videre i system, stod for lærerne ikke overens med deres egen oplevelse af modellens betydning, men illustrerer fint hvordan ting der forventes oppefra ikke bliver formidlet videre til lærerne, samt hvordan usagte forventninger mellem parter, der grundet forskellige behov for dokumentation bl.a. pga. forskellige udefrakommende krav, kan stille sig i vejen for et konstruktivt samarbejde og en vellykket indsats, trods begge parter arbejder for samme sag, nemlig at finde muligheder og indsatser, der kan hjælpe eleven bedst muligt.

Fælles dokumentation, hvor både lærerne og resourcepersonerne kan rapportere bl.a. forskellige tiltag, kunne formentlig have skabt en fælles forståelse for hinandens arbejde og indsatser, men det er som vi ser, mindst lige så betydeligt at parterne forstår hinandens hensigt og handlerammer. Hvor resourcepersonen i dette tilfælde er underlagt direktiver og visitationskrav oppefra, der gør at vedkommende er forpligtede til at skal afsøge ALLE muligheder i skolens almen miljø, før vedkommende kan handle, oplevede lærerne kravet om dokumentation som en kritik af deres indsats. Grundet lærerne ikke anvendte samme metoder, såvel som den tilpas mængde dokumentation, lagde resourceperson omvendt ikke mærke til lærernes, for dem, tydelige indsats. I forlængelse heraf finder vi det i den anledning interessant, at den involverede resourcepersonen, i dette tilfælde psykologen, allerede i forvejen har oplevet vanskeligheder med bl.a. lærernes forventninger til psykologens funktion, bl.a. pga. betegnelsen som skole-psykolog, ganske enkelt giver forkerte forventninger til psykologens rolle i organisationen

Øh, de har jo sådan et ønske om meget stabilitet... eller fast psykolog. Man kan klart mærke fra skole og skolelederen, at der er sådan meget ønske om "vores psykolog". De kalder også mig for skolepsykolog, og det kalder jeg ikke mig selv, og bliver vi sådan ved med at... Jeg har faktisk tænkt lidt over det. Det er sjovt at de ikke begynder at tage mit sprogbrug, men det gør de ikke... nej, nej... Så det siger også noget om hvad man gerne vil og forventninger og sådan...

jeg tænker at det er nogle vanskelige positioner vi står i, når vi går ind på skoler, ikke? At dels er der det her ønske om fra politisk side om, at vi skal være mere på skolerne... Psykologerne skal lave mindre skrivebordsarbejde og færre vurderinger, PPV'er . Vi skal være mere derude, så der er en eller anden interesse for, fra politisk, men også fra skolen side af, så har vi også bare denne her... øh... bussemandsrolle nogle gange... gate keeper rolle på specialtilbud og på henvisning til psykiatri og sådan noget... Det er meget sådan en dobbeltrolle, hvor man sådan hele tiden skal holde sig på god fod, men hvor man også må sætte nogle rammer og sætte en streg i sandet og sådan noget

Sidste udtalelse indikerer netop vanskelighederne ved at stå mellem to verdener, hvorfra der er forskellige forventninger til den fag professionelle kompetencer, vilje såvel som beslutningsmagt. Netop denne beslutningsmagt, bl.a. i forhold til at foretage vurderinger om elevens videre fremtid på skolen, eller i henhold til yderligere tiltag for eleven på skolen, træder mere i forgrunden, når som vi så det før, eksterne system og lærerne, har forskellige opfattelse af hvad der er blevet gjort, hvad der skal gøres og om der er blevet gjort nok. I dette tilfælde har enkelte af ressourcepersonerne mere magt til at sige, om skolen skal beholde eleven, hvilket i dette tilfælde ikke blot har skabt en afstand i samarbejdet, men også til lærernes egne pædagogiske metoder og redskaber, som LP modellen, som lærerne allerede i stor udstrækning var skeptiske over.

#### **4.4.2 Delkonklusion**

Det er ikke vores indtryk, efter at have analyseret samtlige af interviewene og diverse observationer, at overgangen fra kompetencecenter til ressourcecenter har voldt skolens ansatte store problemer, udover at de ofte glemte centerets nye navn, og "hvordan er det nu det staves?". For os at se skyldes dette langt hen ad vejen at mange af de involverede endnu ikke har oplevet den store forskel. Skolen har netop årelang erfaring i at arbejde tværfagligt, med skolens tidligere kompetencecenter. Dog har overgangen resulteret i, at hjælpen og

kommunikationen mellem skolens ressourcecenter og lærerne, som udgangspunkt er sat i mere strukturelle og formelle rammer, forstået på den måde, at lærerne nu på en fast ugedag har mulighed for "åben konsultation" med samtlige af de tilknyttede ressourcepersoners tilstedeværelse, samt at der er tilkommet flere nye funktioner, bl.a. inklusions pædagogen

På tværs mødet var det vores overordnede indtryk at alle ressourcepersonerne var meget aktive og engageret, samt bød ind med forskellige forslag i forskellige situationer. Vi hører bl.a. også udefra skolen, fra bl.a. Københavns kommunes inklusionskoordinator, at skolens ressourcecenter (kompetencecenter) som hun ser det, er meget kompetente og dygtige til deres arbejde, der er værd at rose, hvilket vi tolker som en god dynamisk organisering af flere faggrupper. Med hensyn til den eksterne kommunikation, til skolens hjælpesystem, har skolen som vi kan se det, flere års erfaring med at anvende tværfaglige ressourcer og kompetencer, der giver skolens aktører væsentlige fordele i forhold til at arbejde funktionelt og systemorienteret, men også systemisk. Ansættelsen af flere nye ressourcepersoner, bl.a. en leder der i høj grad er orienteret både op ad til og ned ad til, bevirker at skolen langt hen ad vejen fremstår som et positivt billede på et velfungerende ressourcecenter. Skolen er allerede som vi ser, i ressourcecenteret og i særdeleshed fra den ansvarlige leders side opmærksom på at sætte uenigheder og fagprofessioner i spil, hvilket ifølge Stacey viser, at skolen i hvert fald har til hensigt at deltage i de uenigheder det måtte opstå. Når vi graver ned under overfladenser vi alligevel, i analyse afsnit 3 og 4, små tegn på at man oppefra forsøger at rette ind, standardisere rationelt.

Informanterne i ressourcecenteret oplever derudover visse kommunikative vanskeligheder, som gruppen tilsyneladende er meget opmærksomme på. Bl.a. er der blandt andet problemer med manglende kommunikation i form af dokumentation og skriftelighed, der er et meget væsentlig redskab i den tværfaglige hjælp til lærerne, men som bl.a. er vanskeligt på en skole opdelt i små enheder. Ligeledes har vi set problemer mellem ressourcepersonerne og lærernes forventninger bl.a. til det skriftelige, der har givet væsentlige kløfter i samarbejdet.

## Konklusion

I dette speciale har vi haft fokus på det interne og tværfaglige samarbejde, der opfordres til fra politisk side, og som kræver stor samarbejdsvilje, og evner fra alle af skolens parter. I hensigten at opnå viden og indsigt om dette sociale og specialpædagogiske samarbejde, valgte vi at tage udgangspunkt i en skole, der på flere måder er forud for sin tid, bl.a. i kraft af dets anderledes og åbne arkitektur og fleksible plan løsning. Skolen har fra sin start været bevidst om udviklingen af et tæt lærerteam samarbejde, samt har stor tværfaglig erfaring i at løse skolens sociale og specialpædagogiske opgaver. Vi fandt derfor denne case særlig velegnet til denne undersøgelse, hvortil vi overvejende har været interesseret i de meningsdannelser og paradokser der udspiller sig i de daglige samtaler. Som vi ser det, er der ikke mindst behov for mere kvalitativ forskning i folkeskole, om de faktiske processer, snarere end den meget udbredte forskning i effekter og resultater som legitimering for den specialpædagogiske indsats.

Informanternes fortællinger om organisationens historik er med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk anskuelse, med til at skabe skolens fortælling og praksis også fremover. Man kan oven i købet påstå at aktørerne i denne case, til forskel fra de fleste andre skoler, i højere grad selv har været med til at forme skolens "identitet", der med en status som "eksperimenterende skole" har haft væsentlig indflydelse på skolens indhold og organisering. Skolens organisering gør at lærernes dagligdag hovedsageligt foregår i de respektive blokke, hvortil samtlige informanter fremhæver de nære og åbne rammer, samt organiseringen i disse lærerteams, som en faktor der skaber sammenhold og tætte relationer, bl.a. fordi det er nemmere at kommunikere med kollegaer man kender godt. Det skaber tryghed i deres hverdag, samt en nærhed og tilstedeværelse mellem lærere og elever, de fleste begrunder

med at de kan se hinanden hele tiden. Lærerne har overvejende positive meldinger vedr. samarbejdet i de små lærerteams, udover enkelte ulemper. Lige som det kan være svært at opretholde kontakten til gamle kollegaer, gør skolens opdeling med flere små lærerværelser, det vanskeligt for nogen, at stifte nye bekendtskaber eller drage nytte af andre kollegaers evner og kompetencer. De kommunikative relationer på tværs af skolen, mellem de forskellige enheder/lærerteams, vanskeliggøres netop grundet skolens fysiske rammer/opbygning, herunder videns deling på tværs af organisationen, f. eks. i praktiske handlinger såsom hvor skal jeg som lærer søge efter specifik viden. Andre nævner at fællesskabsfølelsen ind imellem mister "pusten". Ulemper der dog italesættes af lærerne, som mindre væsentlige set i forhold til de positive relationer lærerne mener organiseringen i teams giver i forhold til kollegaer og til elever. Vi kan dog konstatere at et tema som skolens åbne plan, forekom at være det mest "ømtålelige" tema, samt at der her lå flere "skjulte" fortællinger samt meningsdannelser bag. Det finder vi dog i og for sig normalt, eftersom der er både er ære, stolthed og følelser på spil. For rigtig mange af skolens ansatte er det åbne rum en del af deres livsværk, hvor der tydeligt er en høj grad af retrospekt meningsdannelse selvforståelse af, at her er vi gode til at hjælpe hinanden, samt at den særlige arkitektur og struktur, samt organisering i de små lærerteams har afgørende betydning for denne oplevelse.

Det er klart vores indtryk af mange af informanterne i høj grad danner mening gennem Social, bl.a. gennem følelsen af det forpligtende fællesskab, der ligger godt i tråd med at hvorledes folkeskoler i dag i højere grad forventes at agere og samarbejde omkring løsningen af de specialpædagogiske udfordringer. Dette forklarer til dels også hvorfor de overser de lokale kommunikative interaktioner som er alt afgørende for den hjælp der bør ydes. Skolens ønske om at fremstå udviklingsparat og i trit med tiden, viser sig dog ikke blot at være en illusion, efter som skolen rent faktisk har været inspirerende for udviklingen af "fremtidens skole". At skulle forholde sig til nye projekter hele tiden, skaber dog igen behov for nye meningsdannelser til at opretholde et positivt selvbillede, hvilket vi gennem informanternes interview kan se er netop tilfælde og behovet på denne skole. bl.a. kan der opstå asymmetri mellem mål og midler, uenighed i skolens egne ideologiske valg, kontra udefra kommende strategier skolen er forpligtet til at forholde sig til. Vi kan ud fra analysen derfor også konstatere, at det er vigtigt at skolens aktører for mulighed for at definere sit eget projekt, der i tråd med Staceys fordring om åbenhed, netop giver mulighed for forandring, bl.a. ved at



der opstå nye forhandlingsprocesser af magtrelationerne mellem forskellige organisatoriske temaer. "Forhandling skal i denne sammenhæng forstås som muligheden for at medvirke til at skabe den organisatoriske virkelighed gennem sociale, kommunikative relationer" (Kromann 2010: 457). Hvis organisationen til gengæld ikke tager de mere dystre emner op, vil skolens aktører, som vi har set det, blot reproducere sin hidtidige praksis, trods ikke alle kan finde mening heri. Hermed kan den komme til at fremstå lukket over nye ideer og input, hvilket ikke er i tråd med skolens egen identitet. Spontane selvorganiserende enheder, som skolen trods sin mere central påvirkning stadig er, set i forhold til mange "traditionelle" skoler, oplever Stacey, som vitale og kreative organisationer, der har de bedste vilkår for at skabe forandring (Stacey 2007: 199).

En inkluderende praksis kræver ifølge Alenkær, en vedvarende og dynamisk tilgang til eleven, der hvis målgruppen "ikke profilerer på en given indsats, må prøve nye metoder" (Alenkær 2008: 25). Skolen bliver i henhold til denne fordring, som vi ser set på baggrund af analysen, formentlig derfor nødt til også at evaluere sin egen praksis efter i sømmene, set i lyset af de mange elever for hvem de fysiske omgivelser forvolder problemer. Det tyder det, som vi ser det, ikke på at skolen på nuværende tidspunkt er klar til, selvom vi kan konstatere at det "ulmer" som organisatoriske skyggetemaer under overfladen.

Som nævnt fylder fortællinger som skolens fortid en væsentlig del i de interview, vi foretog med skolens ældre lærerpersonale, der i stor udstrækning rummede fortællinger, hvor de overfor os, især beskrev hvad skolen var og kunne "før", herunder hvor selvstændig og hvor selvstyrende skolen var, og som gav dem en følelse af at have noget at skulle have sagt. De mange fortællinger om fortiden, viser os at især de lærere som har været med fra start, danner mening retrospekt. Vi kan altså på trods af visse temaer, overvejende konstatere at skolens organisering langt hen ad vejen skaber de bedste betingelser for lærerne, der oplever gode samarbejdsvilkår i de enkelte teams, hvor de forskellige lærere har de bedste forudsætninger for at lære hinanden at kende, fagligt såvel som personligt, de adspurgte lærere oplever som åbenlyse fordele. Vi så bl.a. i de første analyser, at lærerne langt hen ad vejen selv oplever at kunne hjælpe hinanden i forbindelse med eleverne, vanskelige konflikter eller lign., og derfor i stor udstrækning selv er vant til at klare tingene nede i de enkelte teams. Når talen falder på børnene eller eleverne, er det tydeligt at skolens aktører netop her ser sig selv som anderledes end de traditionelle skoler. Ikke mindst er der en oplevelse af at

skolens indretning kan noget, der ikke er muligt på en traditionel skole. Vi finder det dog tankevækkende at stort set samtlige informanter udtrykte bekymring over at skolens struktur og manglende grænser (døre) tilsyneladende var så svært for nogle af informanterne at tale om, samt at man i så lille et omfang tænker skolens struktur og fysiske miljø ind i årsagerne/de opretholdende faktorer, der kan forekomme i forhold til en enkelt elev eller en klasse, i forbindelse med en LP gang.

Et nyligt generationsskifte har de sidste par år resulteret i en yngre lærerstab, med flere forholdsvis nyuddannede lærer, der ligeledes med deres baggrund præger skolen, og uden tvivl vil gøre det fremover. Det er vores oplevelse af flere temaer vedr. bl.a. centralrummet og i særdeleshed det åbne rum, ofte bliver diskuteret men hovedsageligt på overfladen, hvorfor de såkaldte legitime temaer at tale om, også rummer relaterede skyggetemaer, der kun tales om i det mere skjulte. Det kræver som Stacey pointerer deltagelse i de hverdagssamtaler førhen samtaletemaerne kan forandres, og ikke reproduceres som tilfældet er på skolen (Stacey 2007: 339).

Ikke mindst har skolen længe arbejdet systemisk med flere faggrupper involveret i at løse en given problemstilling, bl.a. som følge af at denne skole var en af de første til at oprette en kompetencecenter, bestående af flere fag professioner, hvilket vi kan konstatere har givet skolens aktører erfaring i at arbejde systemisk. Bl.a. viser den centerets leder denne tilgang i organisationen, der både viser det systemiske og en systemorienteret tilgang til det at lede et ressourcecenter og sætte faglighederne i spil. Regeringens forsøg på at ensrette den specialpædagogiske praksis, med indsættelsen af de såkaldte ressourcecentre, ligger i tråd med et professionelt fag bureaukrati, der begrundes ud fra en forudsiglighed i hensyn til hvordan specialpædagogiske problemstillinger bedst løses. På baggrund af lærernes udtalelser må vi dog konstatere at skolen har ændret sig fra at være meget adhockratisk, hvor lærerne havde medbestemmelse på skolens udvikling og praksis, til i dag, en skole der i højere grad ledes bureaukratisk som mange andre skoler.

## **Perspektivering**

Endeligt vil vi perspektivere i henhold til specialets resultater og design. Som altid åbner undersøgelser op for nye og interessante problemstillinger, der kunne være relevant at arbejde videre med, men som igen ville kræve nye ontologiske, epistemologiske og metodologiske overvejelser, evt. udformet i et andet design, for bedre at kunne opnå erkendelse.

Som vi ser det ville det være oplagt at supplere nærværende projekt, med en efterfølgende undersøgelse af aktørernes syn på de "identificerede" skyggetemaer, ved at skolens personale mødtes i deres respektive gruppe til gruppediskussion. Dette kunne muligvis realiseres ved brug af vignetmetoden, der med udgangspunkt i casens temaer, myter, statements mm., omformuleret i "fiktive" cases, kan give anledning til faglig udvikling. (Når vi mener det kan være fordel i at omformulerer skyggetemaer til fiktive cases, skyldes det ikke mindst som en sikring af de implicerede aktører, der ikke må kunne genkendes umiddelbart). Ifølge Monrad og Ejrnes er vignetmetoden netop velegnet til "at belyse temaer og problemstillinger vedr. faglig uenighed i vurderinger, analyser og handleforslag i professionelt arbejde, bl.a. ved at behandle spørgsmål om faglighed, værdier. Følelser, vurderinger og handletandens" (Ejrnes 2011: 2). Det kunne her være interessant at inddrage samtlige af skolens 6 teams, hvilket i øvrigt kunne kvalificere resultaterne yderligere, ud fra antagelsen om at vi kan generalisere de identificerede temaer på andre skoler/skolens andre enheder

## Litteraturliste og kildehenvisning

Andersen & Kaspersen: Klassisk og moderne samfundsteori, 4. udgave, Hans Reitzels forlag, 2007.

Alenkær, R.: Den inkluderende skole – i praksis, 1 udgave, 1 oplag, Frydenlund 2008

Alenkær, R.: (red.): Den inkluderende skole – i et ledelsesperspektiv, 1 udgave, 1 oplag, Frydenlund 2009

Darmer m.fl.: Paradigmer i praksis – anvendelse af metoder til studier af organiserings – og ledelsesprocesser. Handelshøjskolen Forlag, 2010

Egelund, N. & S. Tetler (red.): Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag (Danish School of Education Press), 1 udgave, 1 oplag, 2009

Flyvbjerg, B.: Rationalitet & magt 1 – det konkrete videnskab, akademisk forlag

Hermansen, M., O. Løw og V. Petersen: Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer, Alinea, 2. udgave, 2. oplag 2006

Hutchinson, G. S. & S. Oltedal: Modeller i socialt arbejde, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 2006

Yin, R. K.: Case study research – design and Methods- Fourth Edition, SAGE, 2009

Jarvinen, M.: Life histories and the perspective of the present, 2004, Narrative Inquiry

Jacobsen, D.I & J. Thorsvik: Hvordan organisationer fungerer – en indføring i organisation og ledelse, 2 udgave, Hans Reitzels Forlag, 2008

Kvale, S. og S. Brinkmann: Interview – introduktion til et håndværk, 2 udgave, 3 oplag, 2009, Hans Reitzels Forlag

Moeslund, Preben: Ledelser i perspektiv – bind 2: Fra lukkede til åbne systemer, 1 udgave, 1 oplag, Hans Reitzels Forlag, 2011

Nordahl, Thomas: Eleven som aktør – fokus på elvens læring og handlinger i skolen, Hans Reitzels Forlag, 2004

Olsen, H.: Kvaler eller kvalitet – en evaluering af danske kvalitative interview undersøgelser, Socialforskningsinstituttet, 2002

Payne, M.: Teorier i socialt arbejde, Hans Rietzels forlag, 1 udg., 1 oplag, 2005

Røvik, Kjell Arne: Trends og Translasjoner Ideer som former det 21. århundrets organisasjon, Universitetsforlaget 2007

Stacey, Ralph D.: Strategic Management and Organisational Dynamics – The Challenge of Complexity, fifth Edition, 2007

Weick, Karl. E: Sensemaking in Organizasions, SAGE Publications, international Educational and Professinal Publisher, 1995

Samarbejde i åben plan miljø på Peder Lykke Skolen – forsøg og udvikling 1982-1 og 2, Kbh. skolevæsen, 1982

AKF og DPU - Del rapport: Specialpædagogik i praksis, et felt i bevægelse, 2007

Kommunalreform – de politiske aftaler, Indenrigs- og Sundhedsministeriet: Aftale om strukturreform 2004

Københavns Kommune Specialreformen, [www.kbhkommune-specialreform.dk](http://www.kbhkommune-specialreform.dk)

KL: "De effektive kommuner" - undersøgelse af kommunernes effektivitetsarbejde i 2011 og 2012, KLs økonomiske sekretariat, Kommunal Økonomisk Forum (2012),

Bo Asmus Kjellgaard: København vil bygge superskoler,  
<http://www.pederlykkeskolen.kk.dk/Infoweb/indhold/Presseomtale/K%C3%B8benhavn%20vil%20bygge%20superskoler.htm>; Folkeskolen.dk