

Frisættelse og styrket borgerinddragelse



De studerendes navn og studienummer:

Julie Tyle Pedersen (studienr. 20240153)

Kathrin Meyer Lundberg (studienr. 20216694)

Uddannelsens navn, uddannelsesstedets navn: Master i læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi, LOOP 4. semester
Institut for kultur og læring

Vejleders navn: Line Revsbæk

Afleveringsdato: 6. januar 2026

Modulets navn: Masterprojekt

Opgavens omfang: 117.977 anslag inkl. mellemrum. 15 ECTS.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
Indledning	5
<i>Problemfelt.....</i>	<i>5</i>
Problemformulering.....	9
<i>Casebeskrivelse af Grønnemose Skole.....</i>	<i>9</i>
<i>Opgavens opbygning</i>	<i>11</i>
<i>Begrebsafklaring</i>	<i>12</i>
Frisættelse	12
Inddragelse	14
Videnskabsteori og metode	17
<i>Videnskabsteori</i>	<i>17</i>
<i>Metode</i>	<i>19</i>
Empiriindsamling via semistrukturerede fokusgruppeinterviews	19
Analyse af data via kombination af induktion og abduktion.....	21
Teori	23
<i>Institutionel teori</i>	<i>23</i>
Kritik af institutionel teori.....	27
<i>Etik</i>	<i>28</i>
<i>Intersubjektivitet</i>	<i>30</i>
Analyse.....	32
<i>Borgerinddragelse på Grønnemose skole</i>	<i>32</i>
<i>Etiske fordringer</i>	<i>39</i>
<i>Tegn på bevægelse mod styrket borgerinddragelse</i>	<i>40</i>
Diskussion.....	46
<i>Fund fra analysen.....</i>	<i>46</i>
<i>Frisættelse kalder på kompetencer</i>	<i>47</i>
<i>Risikoen ved ikke at finde vej ind i styrket borgerinddragelse</i>	<i>50</i>

Konklusion.....	51
Perspektivering.....	53
<i>Borgerens stemme som den manglende brik</i>	<i>53</i>
<i>Individ versus fællesskab.....</i>	<i>54</i>
<i>Magt</i>	<i>55</i>
Litteraturliste.....	56
<i>Bøger.....</i>	<i>56</i>
<i>Artikler.....</i>	<i>57</i>
<i>Online medier</i>	<i>57</i>
Bilagsoversigt	58

Abstract

Liberation and citizen involvement in 'the third place'

This master's project examines how the current political agenda on emancipation can contribute to strengthened citizen involvement in a local primary school. Based on Grønnemose School in Gladsaxe Municipality, possible navigation points towards 'the third place' are investigated, where quality is to be found in the equal meeting between citizen and system, and where the citizen's perspective is weighted on an equal footing with that of the system.

Problem area and theoretical foundation is based on the growing pressure on the public sector and a political desire to move away from New Public Management (NPM) towards a form of governance based on trust, freedom and local management. Liberation is understood here not only as an administrative deregulation, but as a movement towards relational welfare, where professionals are free to act closely to the citizen's needs.

Theoretically, the analysis is supported by Ole Fogh Kirkeby's four dimensions of freedom, as prerequisites for understanding liberation as a concept. Sherry Arnstein's Participatory Ladder is used to assess the degree of citizen influence, from symbolic information to real partnership. Institutional theory, including concepts such as isomorphism and rationalized myths, to understand how school practice is shaped by the expectations and legitimacy demands of the outside world. Ethics and Intersubjectivity illuminate the moral demands and the common formation of meaning that arises in the meeting between people.

The study is rooted in a pragmatic philosophy of science approach, where knowledge is seen as created through action and experience in practice. The empirical data has been collected through semi-structured focus group interviews with teachers and professional leaders at Grønnemose School. Data have been analysed through a combination of induction and abduction, which has made it possible to identify both general patterns and surprising "breaches of understanding" in the professionals' articulation of citizen involvement.

The analysis shows that citizen involvement at Grønnemose School is largely institutionalized through formal frameworks such as school boards and statutory school home cooperation.

These structures ensure legitimacy, but often place the parents at level 5 in Arnstein's model, where they are consulted, while the school retains the final decision-making power.

A field of tension is identified between different ethical requirements: While the school often navigates according to duty and virtue ethical considerations for the community, the parents' perspective is often characterized by relational and consequentialist ethical considerations for the individual child's well-being. However, the analysis points to positive signs of movement, especially in the school's special education (the group scheme), where the cooperation between school and parents is more characterised by partnership, open dialogue and greater intersubjectivity.

The thesis concludes that release does not automatically lead to strengthened involvement. This requires an active detachment from ingrained logics and the development of new professional competencies and mindsets. A key risk of the emancipation is that it may increase inequality if only resourceful citizens with a high "argumentative capacity" manage to exploit the new room for manoeuvre.

In order to realise 'the third place', the school must establish informal, flexible and comfortable dialogue spaces where positions of power are equalised and where the citizen is seen as an active resource rather than a 'stopgap'. Strengthened citizen involvement is thus not a manual-based task, but an ongoing relational practice that requires courage, time and a fundamental ethical openness to the citizen's perspective.

Indledning

Vi er optaget af den politiske agenda om frisættelse på velfærdsområdet. Vi er begge ansat i det danske velfærdssystem. Kathrin er plejecenterleder i Ishøj Kommune og Julie er faglig leder på Grønnemose Skole, der er en folkeskole i Gladsaxe Kommune. Vores interesse udspringer af en række observationer af, hvordan både børne- og ældreområdet rammes af de samme tendenser, vilkår og udfordringer.

Vi oplever i øjeblikket, hvordan pendulet svinger fra ydrestyring via reformer, stram lovgivning, kontrol og manualbaserede tilgange til frisættelse, hvor fagprofessionelle sættes fri og kvaliteten skal defineres decentralt i modsatte side. Frisættelse og reformer bringer navigationspunkter med sig, som bliver retningsanvisende i den offentlige sektors faglige arbejde og udvikling. Disse navigationspunkter er typisk beskrevet fra et systemperspektiv. Det oplever vi som paradoksalt, når velfærden er til for borgeren. Vi vil derfor med denne undersøgelse gå på opdagelse i, hvordan et 'tredje sted' med navigationspunkter for fremtidens kvalificering af velfærdsområdet kan se ud, hvor borgerens perspektiv og rolle er medtænkt på lige fod med "systemets" og dermed får mere plads og fokus i udviklingen af velfærdsløsningerne. 'Det tredje sted' er hvor borgeren oplever at blive lyttet til, imødekommet og hvor kvaliteten bor i mødet mellem borger og system og i organisationernes måde at løse opgaverne med værdi for borgeren. Borgeren er således en væsentlig og bidragende aktør i 'det tredje sted'. Vi er optaget af, hvad skiftet til frisættelse vil kræve af velfærdsinstitutioner, medarbejdere og ledere, og hvordan frisættelsen kan styrke borgerinddragelsen og hjælpe os til at identificere navigationspunkter, der tilsammen kan vise vejen til 'det tredje sted'.

Problemfelt

I disse år er frisættelse et centralt politisk fokus både på Christiansborg og i landets kommuner. Initiativet udspringer af et voksende pres på den offentlige sektor, der blandt andet er præget af demografiske forskydninger, trivselsudfordringer og dårlig tilfredshed blandt borgere, problemer med rekruttering samt stigende udgifter på en række velfærdsområder (Mellon 2025). Borgere beretter om et system, som ikke lytter eller møder

borgerne i deres behov, og et system, som reagerer for langsomt. Katrine Risbank-Jensen fra DPU (Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse) ved Aarhus Universitet skriver phd om forældre til børn med handicaps oplevelse af mødet med velfærdssystemet. Hun beskriver blandt andet *“På trods af forskelle i diagnoser og livsvilkår deler familierne én erfaring: De kæmper mod et system, der igen og igen afviser støtte, tilsidesætter rettigheder og møder dem med mistro. Og konsekvenserne er store”* (Autismeforeningen 2025, onlinemedie 1). Beretninger som denne kan være medvirkende til, at der politisk er kommet opmærksomhed på, at der er brug for en anden tilgang til løsninger i velfærden, og at borgerens perspektiv skal indgå mere aktivt. Karsten Mellon skriver i sin bog om frisættelsesopgaven: *“De offentlige velfærdsopgaver skal levere velfærd med den kvalitet og værdi, som danskerne forventer. Frisættelse er nødvendig, men det er ikke enkelt”* (Mellon 2025, s. 15).

Siden 1990’erne har styringen været præget af New Public Management (NPM) – et system med målstyring, dokumentationskrav og effektivisering. Den nuværende regerings erklærede formål er at styrke velfærden gennem frihed, tillid og lokal ledelse (Regeringen 2022, onlinemedie 2). Målet er blandt andet at give institutioner som skoler, dagtilbud og plejehjem friere rammer til at organisere arbejdet, så borgernes behov bliver udgangspunktet, og hvor løsninger skal findes i mødet mellem borgeren og den fagprofessionelle.

Velfærdsområdet er sat i verden for at understøtte borgerne i samfundet og velfærdsorganisationer kan ikke alene finde svar på, hvad der skal til for at understøtte borgerne, her er borgerne nødt til at være en del af løsningen. Frisættelsesarbejdet handler om at udfordre konventionelle samarbejdsgange (Mellon 2025). I den forståelse handler frisættelse om medarbejderes mulighed for at gå tættere på borgeren og flytte sig med borgerens behov i forsøget på at finde løsninger.

Mellon (2025) har i sin bog *Frisættelse* blandt andet interviewet Sanela Ljeskovica, kommunaldirektør i Odder Kommune, som understreger, at frisættelse kun giver mening, hvis de menneskelige og sociale faktorer inddrages. Hun advarer mod, at frisættelse kan føre til en ny form for standardisering, der overser individuelle behov og dermed risikerer at øge

uligheden. For hende er det afgørende, at frisættelse ikke blot handler om styringsformer, men om relationer og samarbejde:

“Hvis ikke de menneskelige og sociale faktorer, der giver frisættelsen mening, inddrages, mener hun, at vi kan ende med en standardisering, der ignorerer individuelle behov og skaber større ulighed. Derfor er det essentielt, at frisættelse også fremmer samarbejde og styrker relationer. Det er i denne dybde, at frisættelsen virkelig kan skabe værdi – både for de mennesker den berør, og for samfundet som helhed” (Mellon, 2025, s. 20).

Helle Øbo, som er administrerende direktør i Askov Fonden, har i sine udgivelser netop fokuseret på overgangen fra “systemvelfærd” til relationel velfærd. Hun fremhæver, at relationel velfærd handler om at sætte relationer, dialog og menneskelighed i centrum og gå væk fra bureaukratisk standardisering (Øbo 2023, kap. 1), hvilket kræver en frisættende tilgang.

Når Ljeskovica og Øbo peger på, at frisættelse skal styrke samarbejdet og relationerne, bliver vi optaget af at undersøge, hvad dette betyder i praksis, hvilken forandring der skal til og hvordan det vil kunne realiseres. Vi får øje på nogle dilemmaer i de intentioner som politikere og kommuner har. På den ene side er de fagprofessionelle – formet af deres uddannelse, faglige traditioner og politiske styringskrav. På den anden side er borgere, der har forskellige forventninger til, hvad velfærdssystemet skal kunne for den enkelte og hvilken inddragelse, de ønsker. Intentionen på velfærdsområdet må være at fagprofessionelle anvender deres faglighed til at støtte borgeren i at opnå et værdigt liv eller en værdig skolegang uden at overtage og definere, hvad der er “bedst” på borgerens vegne. Det stiller krav til de fagprofessionelle og til faglige fællesskaber, der gør de fagprofessionelle i stand til at lytte og opnå et samspil og en egentlig samklang mellem borger og system.

KL har i sin pjece om fælles perspektiver på frisættelse beskrevet *“Løsningen skal findes i dialogen mellem borgerne og de offentlige medarbejdere, ikke i fastlagte standardløsninger eller -processer og -koncepter”* (KL 2023, onlinemedie 3).

Vi er enige i, at de bedste løsninger skal findes i dialogen mellem borgerne og de offentlige medarbejdere. Men vi bliver optaget af, hvordan den dialog skal foregå og hvilken type dialog, der vil føre til bedre løsninger på velfærdsområdet samt, hvordan der opnås enighed om, hvad der er faglig kvalitet, når kvalitetsarbejdet ikke længere skal bo i manualer og kontrolredskaber.

Vi ved endnu ikke tilstrækkeligt om, hvordan frisættelse og kvalitet hænger sammen. Om end tilgangen og hjælpen som velfærdssystemet skal yde kan formuleres således:

“Hvis man skal hjælpe et andet menneske, skal man lytte og prøve at forstå, hvad der er vigtigt for dette menneske. Man skal prøve at forstå de livsomstændigheder, der ligger bag problemet, og være åben for, at de løsninger, der skal findes, altid skal tage afsæt i det enkelte menneskes livssituation og motivation for forandring” (Øbo, 2023, s. 22).

Den forståelse stiller store krav til medarbejderne, som dem der har det direkte møde med borgerne. Skal medarbejderne frisættes, skal der være tillid til deres faglige dømmekraft. Dermed står organisationerne overfor en stor opgave med at skabe nogle rammer, hvori medarbejderne kan frisættes og oplever sig tilstrækkeligt kompetente til opgaven.

Vi vil med vores masteropgave undersøge, hvordan ledelse og medarbejdere på en folkeskole i Gladsaxe Kommune forholder sig til frisættelsesdagsordenen, med et særligt fokus på borgerinddragelsen og samarbejdet med borgerne, som i denne sammenhæng er forældrene til elever på skolen. I Gladsaxe Kommune har kommunaldirektøren peget på frisættelse som et af svarene på de udfordringer, kommunen står overfor. I et referat fra et lederseminar 2025 står der *“Frisættelse - der skal give medarbejdere og fagprofessionelle større fagligt råderum, så de kan handle tæt på borgernes behov. Det skal samtidig give borgerne mere indflydelse, så ydelserne passer til deres liv”* (Bilag 1, s.4).

Vi vil undersøge, hvilke bevægelser, udfordringer og mulighedsrum for udfoldelse af ‘det tredje sted’ i frisættelsen, vi kan analysere os frem til via lytning til medarbejderen og faglige lederes tanker og refleksioner om temaet. Vi undersøger hvilke tanker, de gør sig i forhold til inddragelse af borgerne i beslutningsprocessen og løsningerne, og hvordan de lytter efter de

behov, som borgerne måtte have, samt hvordan det kan bidrage til deres ledelse. Vi er optaget af medarbejderes og lederes syn på, hvilke muligheder det kan give at inddrage borgere på nye måder og hvorvidt de oplever det som muligt i den ramme, arbejdet er tilrettelagt på nuværende tidspunkt. I opgaven betragter vi både lærere og faglige ledere som fagprofessionelle, når de omtales som en samlet gruppe.

Vores intention fra starten var, at vi skulle spørge borgerne (elever og forældre) om deres forventninger, ønsker og erfaringer med inddragelse. Det blev desværre ikke muligt for os, idet Julie skiftede job undervejs i processen. Derfor valgte vi, at lave en undersøgelse med udgangspunkt i medarbejderes og lederes oplevelse af frisættelsesdagsordenen og styrket borgerinddragelse ud fra en betragtning om, at en ændret tilgang til borgerinddragelse skal starte i skolen.

Det leder os frem til nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan frisættelsesdagsordenen på en lokal folkeskole bidrage til styrket borgerinddragelse som 'det tredje sted'?

Herunder

- Hvordan kan mødet mellem borger og system udvikles, så der skabes bedre løsninger for børn i folkeskolen?

Casebeskrivelse af Grønnemose Skole

Grønnemose Skole er én af ti folkeskoler i Gladsaxe Kommune. Skolen indgår i et skolevæsen, der gennem det seneste årti har været genstand for et omfattende og ambitiøst udviklingsarbejde. Et centralt initiativ var det tværkommunale projekt "*Alle elever skal lære at lære mere*", støttet af A.P. Møller Fonden. Projektet havde til formål at styrke elevernes læring gennem arbejdet med synlig læring samt systematisk kompetenceudvikling af lærere og

ledere. Udviklingsarbejdet blev faciliteret af forvaltningen i samarbejde med eksterne konsulenter.

Parallelt hermed investerede kommunen betydelige midler i udvikling af fysiske læringsmiljøer og i ansættelse af co-teachere på samtlige skoler. Samlet set var perioden kendetegnet ved en høj grad af central styring og ensretning af skolernes udviklingsarbejde.

I dag har den centrale detailstyring i nogen grad sluppet sit greb, og skolerne har fået større råderum til selv at eksperimentere med didaktiske tilgange og organisatoriske løsninger. Den kommunale retning er nu formuleret som et fokus på at skabe *deltagelsesmuligheder for alle børn*. Skolechefen opfordrer eksplicit skolerne til at afsøge nye løsninger og til at udfordre gældende praksisser inden for lovgivningens rammer, som forvaltningen aktivt bistår med at afklare. Dermed er der skabt et styringsrum, hvor skoleledelser på hver skole i højere grad forventes at frigøre sig fra etablerede rutiner for at udvikle skolen i forhold til den aktuelle elevgruppe.

Som et konkret organisatorisk understøttende tiltag er PPR (pædagogisk, psykologisk rådgivning) bestående af psykologer, PPR konsulenter, tale-hørekonsulenter og familieafdelingen herunder socialrådgivere og familiebehandlere for halvandet år siden blevet fysisk og organisatorisk placeret på skolerne i tværprofessionelle teams (herefter kaldet TPT). TPT samarbejder tæt med lærere og pædagoger i skolens daglige praksis og bidrager dermed direkte i kvalificering af skolens pædagogiske, didaktiske og organisatoriske udvikling af deltagelsesmuligheder for alle.

På Grønnemose Skole tages ambitionen om at skabe en skole for alle børn alvorligt. Skolen har iværksat omfattende organisatoriske ændringer med fokus på både medarbejdernes mindset og en bevidst løsrivelse fra ”plejer”. Det indebærer blandt andet at ressourcer som tidligere var i et ressource-team på skolen nu er lagt ud på alle årgange, så der kan laves fleksible løsninger ud fra de konkrete børns behov. Og det er dermed også børnenes kendte lærere og pædagoger sammen med TPT, der forestår indsatser for at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Fagligt er der særligt fokus på arbejdet med at skabe deltagelsesformer for alle elever, forebyggelse og opsporing af ufrivilligt skolefravær og

undervisning af kognitivt udfordrede elever, som alle kan betragtes som komplekse og vedvarende problemstillinger i folkeskolen, når det ønskes, at flere børn skal kunne trives i den almene folkeskole.

Grønnemose Skole er en 3-4 sporet almen folkeskole og en gruppeordning med knapt 90 elever. Gruppeordningen er et specialundervisningstilbud, for børn med autismespektrumforstyrrelser og andre komorbide udfordringer. Alle børnene er visiteret gennem kommunens centrale visitation.

Ledelsen på Grønnemose Skole består af en skoleleder, to faglige ledere af gruppeordningen og tre faglige ledere af almindelen af skolen herunder en souschef. Skolen ligger mellem Høje Gladsaxe og store villakvarterer og har en meget bred diversitet i elevgruppen.

Julie er en af de faglige ledere i almindelen på Grønnemose Skole. Hun har været faglig leder på skolen fra 2018-2022. Derefter arbejdede hun som konsulent og faglig leder i to kommunale forvaltninger, inden hun vendte tilbage som faglig leder på Grønnemose Skole igen i efteråret. Julie kender derfor skolens medarbejdere, ledelse, kultur, historik og fortælling særdeles godt.

Julies viden fra Grønnemose Skoles praksis bringes i spil undervejs i opgaven, idet netop samspillet mellem erfaringer, refleksioner og undersøgelse af praksis står centralt i vores tilgang til og undersøgelse af, hvordan frisættelsesdagsordenen på en lokal folkeskole kan bidrage til styrket borgerinddragelse.

Opgavens opbygning

Her kommer en kort introduktion til opgaven. I de to næste afsnit har vi valgt at folde to centrale begreber i opgaven ud. Begrebet frisættelse foldes ud, ved hjælp af Ole Fogh Kirkebys 4 frihedsdimensioner, som vi ser som væsentlige forståelser i arbejdet med frisættelse. Derefter bliver Inddragelse forklaret og beskrevet ved hjælp af Sherry R. Arnsteins "A Ladder Of Citizen Participation" (1969), som beskriver grader af borgerindflydelse, fra manipulation og terapi (ikke-deltagelse) til partnerskab, delegeret magt og fuld borgerkontrol.

Efter begrebsafklaringen redegør vi for vores videnskabsteoretiske ståsted og vores valg af metode, med særligt fokus på de dele, som vi har set som væsentlige for vores undersøgelse. Da vi har valgt at gå abduktivt til vores undersøgelse, vil abduktion som begreb og metode blive beskrevet. Med afsæt i vores abduktive fund, har vi valgt at beskrive tre teorier, som er bærende for vores analyse i opgaven. De tre teorier omhandler 1. institutionel teori, der er valgt ud fra en overvejelse om, at kigge på den påvirkning omverdenen har for skolens måde at arbejde på. 2. etiske fordringer hvormed vi undersøger på individniveau, hvilke etiske fordringer, der kan være på spil i mødet mellem system og borger og til sidst 3. intersubjektivitet med hvilken vi vil undersøge, hvordan de forskellige aktører kan mødes gensidigt åbent og nysgerrigt og samarbejdet kan styrkes. Efter analysen, vil vi diskutere vores fund og slutteligt vil vi runde af med en konklusion og en perspektivering

Vi har anvendt chat-gpt, som inspiration til formuleringer og til koblinger mellem teorier. Vi har efterfølgende redigeret i de forslag, som chat-gpt har givet os og sammenskrevet elementer fra chat-gpt med vores egen tekst. Derudover har vi anvendt chat-gpt til vores engelske abstract.

Begrebsafklaring

Frisættelse

Frisættelsesdagsordenen lægger op til forandring, et nyt organisationssyn og nye måder at løse kerneydelsen såvel som nye måder at forstå ledelse på. Det handler om, at organisationer og ledelse af velfærdsopgaven skal gentænkes, i en proces hvor man går fra det mere regelbundne hen mod mere fleksible løsninger (Mellon 2025, kap. 1). Mellon skriver *“Med frisættelse bevæger vi os fra kontrol til læring”* (Mellon, 2025, s. 16).

Frisættelse kan betyde frisættelse *fra* noget, som binder og begrænser handlemulighederne i praksis. Men det kan også betyde frisættelse *til* at kunne handle på den måde, der opleves menings- og værdifuldt i konkrete situationer (Arnmark 2025, introduktion). Frihed står som

en fundamental vestlig værdinorm og derfor vinder det også gehør hos mange, ud fra forståelsen af at få eller opnå frihed til eller fra noget (Mellon 2025, kap. 1).

Begrebet frisættelse, refererer ifølge Ole Fogh Kirkeby til, at nogle har magten til at sætte andre frie. I sammenhæng med frisættelsesdagsordenen betyder det, at magten er uddelegeret til diverse hierarkisk relaterede institutioner. Dermed kan frisættelse kun finde sted, ved at den, der sætter fri, ledsager sin handling med tillid (Kirkeby, Mellon 2025, kap.3).

Kirkeby introducerer fire dimensioner i frihed. Den *fysiske frihed* som ifølge Kirkeby handler om bevægelsesfrihed. I kontekst af frisættelsesdagsordenen, kan det være friheden til selv at planlægge den tid, der bruges på de enkelte opgaver. *Social frihed* handler om fællesskabet og hvis fællesskabet skal være frit, skal retten til dialog samt modet til at ytre sig være til stede. Her peger Kirkeby på, at et samfunds grad af frihed kommer til udtryk i en ytringsfrihed. Samtidig peger han på, at evnen til at formulere sig ikke er ligeligt fordelt og dermed bliver frihed ikke kun en rettighed, men en kapacitet som nogle besidder. Kirkeby skriver

“Mangel på argumentatorisk dygtighed gør os trælbundne. Det er derfor, bl.a., at dannelse og uddannelse er så vigtig. Retten til at sige sin mening er naturligvis et frihedsbarometer, men den er intet værd, hvis den ikke ledsages af en forståelse for den situation hvori man ytrer sig, og til hvem man ytrer sig” (Kirkeby, Mellon 2025, s. 59).

Kirkeby siger, at vi ofte tænker social frihed i billedet af *fri fra*, og giver eksemplerne *“fri fra at arbejde”*, *“fri fra at tage stilling til”*. Han peger på, at frihedens præposition i langt højere grad er *frihed til* og giver eksempler som *“frihed til at sige tingene ordentligt”*, *“frihed til at vise omsorg”* (Kirkeby, Mellon 2025, s. 59 - 60). Med det peger Kirkeby på, at grundlaget for frihed handler om værdier, og at vi handler ud fra nogle værdiklare forventninger, som andre har til én, og som man kan have til sig selv. Dermed beror fællesskabet på et fælles værdisæt ud fra nogle universelle moralske og etiske normer (Kirkeby, Mellon 2025, kap.3).

Den tredje frihedsdimension, som Kirkeby introducerer, er *politisk frihed*. Her består friheden i lovsikrede rettigheder, men rettigheder er ikke det samme som virkeliggørelse af menneskelige handlemuligheder. Med det siger Kirkeby, at friheden ikke er uden bindinger i

den forstand, at man kan handle ud fra anvendte normer og værdier, men de handlinger skal altid ses i sammenhæng med den afhængighed, der altid vil være til noget, der ligger udover vores nærhedszoner. I den forståelse kan vores frihed virke som begrænset (Kirkeby, Mellon 2025, kap.3).

Den fjerde frihedsdimension som Kirkeby beskriver, er *mental frihed*. Mental frihed kan forstås som evnen til at træde et skridt tilbage fra sine vante tankemønstre, normer og selvfølgeligheder. Kirkeby siger, at "*Frihedens redskab er refleksion*" (Kirkeby, Mellon 2025, s.61). Mental frihed indebærer ikke fravær af rammer, men en bevidsthed om de kulturelle, organisatoriske og sproglige strukturer, der former tænkningen. Gennem refleksion og selvindsigt og ved at være tro over for sine værdier, har man frihed til at vælge det ønskede til (Kirkeby, Mellon 2025, kap.3).

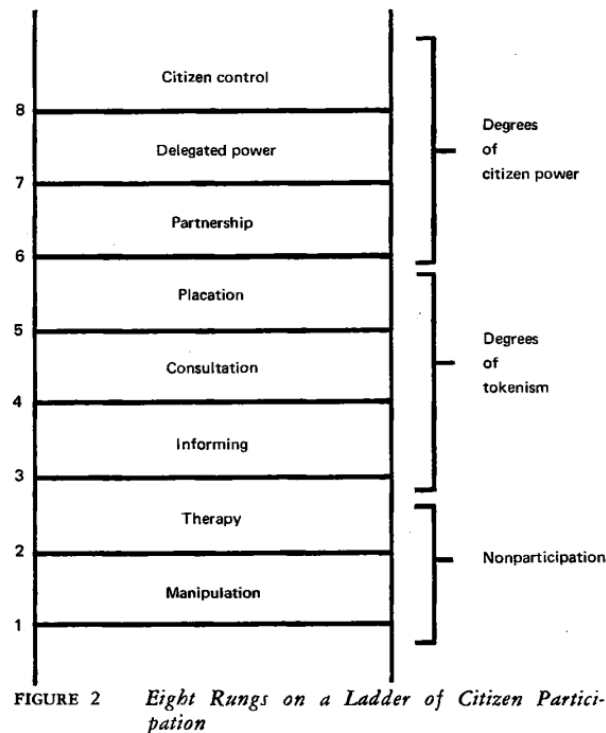
I en frisættelsesdagsorden, skal der være en bevidsthed om, at alle fire elementer er i spil og har betydning for om den "frisatte" kan opleve sig fri til, "*at vise sig værdig til sit embede ved at vise sig værdig til sin frihed*" (Kirkeby, Mellon 2025, s.62).

Inddragelse

Begrebet borgerinddragelse refererer til processer, hvor borgere gives mulighed for at påvirke beslutninger, der berører deres liv. Inddragelse spænder over et kontinuum, fra information og høring til reel samskabelse, og indebærer både demokratiske, relationelle og faglige dimensioner (Arnstein 1969).

Sherry R. Arnstein var en amerikansk samfundsanalytiker. Hendes artikel "A Ladder Of Citizen Participation" fra 1969 er en grundlæggende kritik af den måde, begrebet borgerinddragelse ofte bruges på i politik og offentlige programmer. Hendes hovedpointe er, at inddragelse uden magt er tom symbolik. Ægte borgerinddragelse handler ikke om at blive hørt, men om reel indflydelse på beslutninger. I en velfærds kontekst rummer inddragelse altid et magtaspekt, fordi det forudsætter en eksplicit fordeling af, hvem der definerer problemet, vælger løsningen og bærer beslutningskraften.

Arnstein argumenterer for, at debatten om borgerinddragelse er præget af uklart sprog og forskønnende begreber som “borgerinvolvering” og “selvhjælp”, der ofte dækker over, at magten forbliver hos myndighederne. Derfor foreslår hun en typologi, en “stige”, med otte niveauer af borgerinddragelse, hvor hvert trin viser graden af borgernes faktiske magt.



Figur 1: Arnsteins (1969) stige består således af følgende otte trin

På de to første trin, som hun kalder de ikke-inddragende trin, findes 1. Manipulation – hvor borgere bruges som alibi eller PR-redskab for beslutninger, der allerede er truffet. 2. Terapi – hvor problemer forklares som borgernes egne mangler eller “forkerte holdninger”, som for eksempel hvis skolen vil lave særlige tiltag for et barn, men forældrene ikke ønsker det. Her kan skolen mene, at forældrene mangler indsigt og har forkerte holdninger til, hvad der kan hjælpe barnet, frem for at se mulige strukturelle uretfærdigheder. På de to første trin har borgere således ikke indflydelse, målet er derimod tilpasning og kontrol.

På de følgende tre trin, som Arnstein kalder symbolsk inddragelse, findes 3. Information – hvor borgere informeres ensidigt, uden mulighed for dialog eller indflydelse og 4. Konsultation

– hvor borgere høres gennem møder, høringer og spørgeskemaer, men uden garanti for, at deres input bruges samt 5. Placering – hvor borgere kan rådgive og deltage i udvalg, men magthaverne har stadig den endelige beslutningsret. På disse tre trin kan borgerne tale, men ikke bestemme.

På trin 6-8 findes reel borgerindflydelse i form af trin 6. Partnerskab – hvor magt deles gennem forhandling mellem borgere og myndigheder på lige vilkår, og trin 7. som indebærer delegeret magt – hvor borgere har flertal eller afgørende beslutningskompetence på bestemte områder, samt trin 8. Borgerkontrol – hvor borgere har fuld kontrol over planlægning, ledelse og gennemførelse af programmer. Her har borgerne faktisk mulighed for at forme resultaterne (Arnstein 1969).

Ifølge Arnstein er borgerinddragelse ikke kun at blive hørt, men at have magt til at påvirke beslutninger, der har konsekvenser for ens liv. Uden denne magtomfordeling er inddragelse blot et ritual, der legitimerer status quo (Arnstein 1969).

I den mere begrænsede form handler inddragelse således om gennemsigtighed og adgang til information. I en stærkere form indebærer det, at borgerens perspektiver aktivt integreres i beslutningstagningen, og at deres erfaringer tilskrives faglig relevans. Den mest vidtgående form forstås som partnerskab og fælles beslutningstagen, hvor både fagprofessionelle og borgere bidrager med forskellige typer viden og i fællesskab udvikler løsninger. Intentionen i frisættelsesdagsordenen i Danmark må antages at kunne placeres i den øverste halvdel af Arnsteins inddragelsesstige.

I Arnsteins udfoldelse af inddragelse beskriver hun magtforholdet som en væsentlig faktor. Vi kommer imidlertid ikke til at folde magt yderligere ud i opgaven.

Videnskabsteori og metode

Videnskabsteori

Vi har valgt at gå til undersøgelsen med udgangspunkt i en pragmatisk videnskabsteoretisk tilgang, idet pragmatismen sætter fokus på, hvordan viden skabes gennem menneskers handlinger, erfaringer og refleksioner i praksis (Egholm 2014, kap. 9). Formålet er ikke at finde universelle sandheder, men at forstå, hvordan handlinger får mening i konkrete sammenhænge, og hvordan de kan bidrage til udvikling. Det perspektiv kan være særligt relevant i en undersøgelse af, hvordan Grønnemose Skole arbejder med at inddrage borgerperspektivet, da borgerinddragelse udfolder sig i sociale og erfaringsbaserede processer mellem skole, elever, forældre og lokalsamfund. Et pragmatisk udgangspunkt muliggør således en forståelse af skolens arbejde med borgerinddragelse som en dynamisk og udviklingsorienteret proces, som kan danne grundlag for nye refleksioner og mulige forbedrede løsninger.

Viden skabes i praksis og vurderes ud fra dens anvendelighed i konkrete kontekster. I denne opgave har vi valgt at gå på opdagelse og undersøge, hvordan der på Grønnemose Skole arbejdes med at inddrage borgerens perspektiv i tilrettelæggelsen af de gode løsninger for borgeren. Pragmatismen, som blandt andet er formuleret af Charles S. Peirce, William James og John Dewey, lægger vægt på erfaring, handling og konsekvens som grundlag for erkendelse. Mestringsen indebærer således, at vi på baggrund af en erfaring identificerer den situation, vi befinder os i, og forstår hvilken betydning den har. Vi kan kun kende betydningen af en situation ud fra tidligere erfaringer og vaner såvel som ved at se på konsekvenser af handlingerne i praksis. Vi oplever ny erkendelse i situationer, som bryder med de grundantagelser, der hidtil har organiseret vores praksis (Egholm 2014, kap. 9.). Det er en væsentlig forståelsesramme i vores undersøgelse og i analysen af vores empiri, fordi det hjælper os til at forstå, at det først er når vi ikke genkender situationer, at vi reflekterer og dermed bliver i stand til at justere på handlingen og situationen. Pragmatismen anser menneskers intentioner for at være processuelle, relationelle og situationelle og dermed både individuelle og sociale på samme tid (Egholm 2014, kap. 9).

Centralt i pragmatismen står en erkendelsesmæssig pluralisme – en idé om, at verden ikke bør forstås ud fra ét samlet, monistisk system, men tværtimod gennem en åbenhed over for mangfoldige perspektiver (Solsø 2021, onlinemedie 4). Det taler for vigtigheden af, at organisationer og fagprofessionelle ikke alene finder svarene på deres udfordringer, men at de evner at invitere flere perspektiver ind i løsningen af opgaverne.

James var en varm fortaler for denne distinktion mellem monisme og pluralisme og introducerede begrebet *pragmatisk pluralisme* som en måde at anskue verden og især komplekse problemer på. Ifølge James er det nødvendigt at medtage så varieret en pluralitet af perspektiver som muligt, snarere end at ty til snævre monistiske løsninger. Han kritiserede den blindhed og manglende sensitivitet, der opstår, når man ikke gør en indsats for at leve sig ind i, hvordan verden opleves fra andres ståsted (Onlinemedie 4). Hermed bliver pragmatismen ikke blot en metodologisk tilgang, men også en etisk fordring om at være opmærksom på forskellighed og kompleksitet.

I forlængelse af det pragmatisk-pluralistiske udgangspunkt vælger vi at inddrage det fænomenologiske begreb intersubjektivitet som et erkendelsesteoretisk og metodologisk bindeled mellem individ og fællesskab. Begrebet intersubjektivitet udspringer fra Husserls fænomenologi, hvor det blev udviklet for at forklare, hvordan en fælles meningsverden og forståelse mellem mennesker er mulig (Sparre & Rahbæk 2025). Intersubjektivitet betegner således den fælles forståelseshorisont, der opstår i mødet mellem forskellige bevidstheder – en forståelse, der ikke er givet på forhånd, men som skabes og forhandles i praksis. Denne proces er i tråd med det pragmatiske grundsyn, hvor viden netop ikke betragtes som objektiv og fast, men som situeret, kontekstafhængig og i stadig bevægelse (Egholm 2014).

I pragmatismen, særligt hos Dewey, ses erkendelse som noget, der opstår i handling og i sociale sammenhænge (Egholm 2014, kap. 9). Heri får intersubjektivitet en central rolle, da det er gennem dialog, samarbejde og udveksling af perspektiver, at vi opbygger meningsfuld viden. Dette understøtter James' idé om *pragmatisk pluralisme*, hvor det anses som essentielt at medtage flest mulige synsvinkler i arbejdet med komplekse problemstillinger. James' kritik af den "blindhed", der opstår ved fraværet af perspektivmangfoldighed, kan

dermed forstås som en opfordring til at engagere sig intersubjektivt og aktivt forsøge at forstå verden, som den opleves af andre.

Metode

Empiriindsamling via semistrukturerede fokusgruppeinterviews

Vores undersøgelse er baseret på kvalitative data, indsamlet gennem to semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Vi har interviewet tre lærere i en gruppe og fire faglige ledere i en anden gruppe. Vores formål var ikke at få nogle konkrete svar, men at få skabt en samtale og nogle refleksioner lærerne imellem og de faglige ledere imellem. Det var vigtigt, at vi skabte et rum, hvor ideer, tanker og erfaringer kunne få plads. Vi har været optaget af at lytte til og tage højde for nuancerne i oplevelser, synspunkter og behov, for at blive klogere på, hvordan der bliver arbejdet med eller kan blive arbejdet med borgerinddragelse på den Grønnemose Skole, og hvordan frisættelse forstås i sammenhæng med borgerinddragelse.

Vi har i tilrettelæggelsen af interviewene været bevidste om, at Julie som kollega til de faglige ledere og som leder for lærerne med sin deltagelse i interviewet kunne påvirke samtalen grundet relationen til de interviewede. Derfor var Julie ikke aktiv deltagende i interviewet men var i rummet som en lyttende part, mens Kathrin faciliterede processen. Vi havde inden interviewene udarbejdet nogle forskellige åbne spørgsmål (bilag 2). Hvert spørgsmål var nedskrevet på forhånd og blev lagt foran deltagerne, et spørgsmål ad gangen. Det valgte vi, for at give deltagerne mulighed for undervejs i samtalen at kunne finde tilbage til udgangspunktet og forholde sig til spørgsmålene igen, hvis deres samtale flyttede sig et andet sted hen.

Et semistruktureret interview er velegnet til at undersøge, hvordan Grønnemose Skole arbejder med borgerinddragelse, fordi metoden er fleksibel. Selvom man har en interviewguide med temaer og nøglespørgsmål, kan der stilles opfølgende spørgsmål og samtalen kan tilpasses den interviewedes svar. Det gør det muligt at få dybere indsigt i interviewpersonernes erfaringer, forståelser og praksis, udforske konkrete eksempler og

refleksioner omkring borgerinddragelse, og lade nye perspektiver opstå undervejs. (Tanggaard & Brinkmann, 2020, kap. 1)

Når vi interviewer lærere og ledelse, får vi adgang til deres subjektive oplevelser af, hvad borgerinddragelse betyder for dem i praksis, hvilket er hensigtsmæssigt, når vi ønsker at undersøge, hvordan det forstås og praktiseres, hvilke erfaringer og værdier der ligger bag, og hvordan handlinger og refleksioner hænger sammen i hverdagen. På den måde bliver interviewet et rum for erfaringsdeling, som er i overensstemmelse med et pragmatisk videnskabsteoretisk afsæt.

Pragmatismen interesserer sig ikke for abstrakte sandheder, men for hvordan mennesker skaber mening i specifikke situationer. I interviewet kan vi udforske hvordan borgerinddragelse forstås og indgår i skolens hverdag samt hvordan lærere og ledelse tillægger disse handlinger mening. Interviewet bliver dermed et redskab til at indfange den situationsbundne og erfaringsbaserede viden, som pragmatismen lægger vægt på (Brinkmann, 2012, kap. 2) og det kan give os et indtryk af organisationens parathed i forhold til en styrket borgerinddragelse i frisættelsens navn.

Dewey så samtalen og refleksionen som en form for fælles læring og undersøgelse. (Brinkmann, 2012, kap. 2.) Et semistruktureret interview kan ses som netop det, en dialogisk proces, hvor interviewer og deltager sammen undersøger et felt, og hvor ny forståelse kan opstå i selve samtalen. Det hænger sammen med pragmatismens idé om, at viden skabes i samspil og ikke blot "hentes ud" af deltageren.

Borgerinddragelse i skolen skal ses som socialt og kontekstuel afhængigt, og kan ikke måles med tal eller lukkede spørgsmål. Semistrukturerede interviews gør det muligt at forstå den kompleksitet og variation, der findes i praksis, og undersøge relationer, samarbejde og dialog, som er centrale temaer i inddragelsen af borgerperspektivet. (Tanggaard & Brinkmann, 2020, kap. 1).

Alle interviews blev optaget og transskriberet efterfølgende (bilag 4 og 5).

Analyse af data via kombination af induktion og abduktion

Teoretisk introduktion til induktion og abduktion herunder abduktiv lytning

Induktion betegner en videnskabelig tilgang, hvor forskeren bevæger sig fra konkrete observationer til mere generelle mønstre og begreber. Empirien har her forrang, idet data analyseres uden afsæt i en på forhånd fastlagt teori, og forståelser udvikles på baggrund af de mønstre, der fremtræder i materialet. Induktion er derfor særligt udbredt i kvalitativ forskning, hvor formålet er at generere ny viden frem for at verificere eksisterende teorier (Egholm, 2014).

Selvom undersøgelsens overordnede videnskabsteoretiske afsæt er pragmatisk og primært abduktivt, anvendes induktion som et analytisk greb til at skabe overblik over empirien. Den induktive tilgang fungerer her som et systematisk organiserende redskab, der muliggør identifikation af gennemgående mønstre og temaer, før teori bringes i spil. Denne fremgangsmåde er i tråd med pragmatismens fokus på erfaringsbaseret vidensudvikling og danner grundlag for den efterfølgende abduktive fortolkning.

Abduktion betegner en erkendelseslogik, der forener induktion og deduktion i en cirkulær og fortolkende bevægelse mellem empiri og teori. Abduktion tager ofte afsæt i en overraskende eller uventet observation, som ikke umiddelbart kan forklares med eksisterende forståelser, og som derfor giver anledning til undren og udforskning (Egholm, 2014). Ifølge Peirce, der introducerede begrebet, opstår abduktion netop i mødet med et forståelsesbrud, hvor vanemæssig tænkning udfordres, og der formuleres plausible forklaringsforslag, såkaldte "kvalificerede gæt", som efterfølgende kan udforskes og revideres (Egholm, 2014, kap 9).

Abduktion er således kendetegnet ved en åben og foreløbig vidensforståelse, hvor erkendelse udvikles i tæt samspil med kontekst og erfaring. I denne undersøgelse kommer abduktionen særligt til udtryk gennem en abduktiv lytning, hvor opmærksomheden rettes mod det som undre, det uventede og det, der ikke umiddelbart passer ind i etablerede forståelser, og hvor disse observationer danner afsæt for den analytiske fortolkning.

Behandling af data

I behandlingen af den indsamlede empiri anvendte vi først en induktiv tilgang med henblik på at identificere gennemgående tematikker i materialet. Her tog vi udgangspunkt i det sagte og genkendelige i interviewene, hvilket muliggjorde en systematisk tematisering af data.

Efter denne indledende induktive gennemgang anvendes en abduktiv tilgang, hvor analysen bevæger sig ind i en fortolkende og iterativ proces. Abduktionen gør det muligt at arbejde med forståelsesbrud og uventede udsagn i materialet gennem dialog, refleksion og udvikling af midlertidige hypoteser. Denne proces foregår i samspil mellem empiri, teori og vores egne erfaringer og forforståelser.

Det abduktive perspektiv er kendetegnet ved sin problembaserede og praksisnære karakter. Abduktion tager afsæt i situationer præget af usikkerhed, hvor der endnu ikke findes klare forklaringer eller handlemuligheder. Analysen udvikles derfor ikke ud fra en fast metodisk skabelon, men gennem en åben og undersøgende tilgang, hvor også små og umiddelbart ubetydelige empiriske spor tillægges betydning (Egholm 2014, kap 9). Undersøgelsen er således tæt forbundet med det empiriske genstandsfelt og søger at skabe situeret, anvendelig og kontekstfølsom viden.

Undersøgelsens induktive og abduktive fund

Den induktive gennemgang af interviewmaterialet har identificeret en række gennemgående tematikker på tværs af begge interviews. Disse omfatter blandt andet forståelser af borgerinddragelse som noget, der allerede praktiseres, spørgsmål om ligeværdighed i samarbejdet, spændinger mellem individuelle behov og hensynet til fællesskabet, samt betydningen af lovgivning, styringsformer og traditioner, kultur og vaner. Derudover træder tematikker som fælles børnesyn og spørgsmålet om, hvornår forandring anses som nødvendig, eksempelvis i form af en "brændende platform", tydeligt frem (Bilag 3).

Vi er bevidste om, at disse tematikker er analytiske konstruktioner, som udspringer af vores egne forforståelser og erfaringer. En anden forsker med et andet blik kunne have identificeret andre mønstre i materialet.

På baggrund af de induktive fund anvendes en abduktiv tilgang, hvor særligt forundrende og overraskende udsagn træder frem som analytisk interessante (Revsbæk & Tanggaard, Gildberg & Hounsgaard 2018, kap. 4). I denne fase går vi ind i materialet uden et fastlagt endemål, men med en intention om at opnå en dybere forståelse af, hvordan lærere og faglige ledere arbejder med borgerinddragelse i praksis, og hvilken betydning denne tillægges. Den abduktive analyse muliggør, at vi inddrager vores egne erfaringer og undren som en del af fortolkningsprocessen.

Gennem gentagne drøftelser og refleksioner, både internt og i dialog med vejleder og studiegruppe, er tre abduktive fund vedvarende trådt frem og danner grundlag for den videre analyse. Disse tre fund har vi valgt at undersøge og analysere nærmere. Det første er, hvilke logikker og rationaler lærere og faglige ledere taler ud fra, når vi taler om borgerinddragelse? Det andet fund kommer i forlængelse af det første, hvor vi blev optaget af undersøge, hvilke etiske fordringer der er i spil i mødet mellem borger og "system". De to brud tilsammen gjorde os nysgerrige på hvilke tegn på bevægelse mod styrket borgerinddragelse, der findes på Grønnemose Skole.

Teori

For at undersøge vores abduktive fund nærmere, har vi valgt at anvende institutionel teori, etiske overvejelser og intersubjektivitet som grundlæggende teorier i vores analyse. Vi indleder med at give en introduktion til de anvendte teorier.

Institutionel teori

For at forstå hvilke rationaler lærere og faglige ledere tænker og taler ud fra, vil vi se på, hvilken betydning det omkringliggende samfund kan have for den måde, fagprofessionelle

agerer og opfatter deres funktion i relation til den organisation, de er en del af, samt hvad det betyder for arbejdet med styrket borgerinddragelse.

Institutionel teori som teoriretning, kan ud fra et organisationsteoretisk perspektiv åbne for nogle forståelser for, hvordan fagprofessionelle agerer i sammenhæng med den organisation, de er en del af og hvorfor. Det er interessant fordi, vi ofte kigger ind i organisationerne og analyserer, hvordan ledere og medarbejdere arbejder ud fra et organisationspsykologisk perspektiv, som en måde at forstå og begribe, hvordan individer interagerer og påvirker organisationer, og hvordan forandring kan etableres og implementeres. Institutionel teori kommer med et andet perspektiv, der siger *“Vil man forstå, hvad der sker inden for organisationer, bør man ofte kigge uden for organisationen, på dens omgivelser”* (Pedersen, Vikkelsø & Kjær 2014, s.236).

Inden for institutionel teori skelnes der traditionelt mellem gammel og ny institutionalisme. Den gamle institutionalisme har primært fokus på, hvordan formelle regler og strukturer påvirker menneskers handlinger, både på samfundsniveau gennem nationale regler og love og på organisationsniveau gennem interne regler og procedurer. Nyinstitutionalismen, som for alvor vandt frem i 1990'erne, retter derimod opmærksomheden mod de uformelle sociale strukturer, herunder normer, rutiner og fælles forståelser, der former menneskelig adfærd (Nielsen, 2014, kap. 9). I dette afsnit skelnes der ikke mellem gammel og ny institutionalisme, idet begge perspektiver anvendes samlet til at belyse institutioners betydning for organisatorisk praksis.

I stedet for at antage, at organisationer primært handler rationelt og effektivt, peger institutionel teori på, at organisationers beslutninger og strukturer i høj grad er formet af krav, normer og forventninger fra deres omverden. Organisationer handler derfor ofte på måder, der giver dem legitimitet, snarere end på måder, der nødvendigvis er mest effektive (Pedersen, Vikkelsø og Kjær 2014, kap. 11). Det betyder, at en offentlig organisation som folkeskolen ikke alene styres af interne faglige overvejelser eller mål om læringsudbytte, men også af politiske signaler, samfundsmæssige idealer, styringstrends og professionelle normer. I den forståelsesramme skal institutioner ses som noget, der bor inde i, udenfor og mellem organisationer og kan defineres som handlemønstre og tankeformer med en vis

udbredelse og varighed, og at disse institutioner former individers og gruppers adfærd og handlen (Nielsen, 2014, kap.7).

W. Richard Scott (2008), fokuserer på, hvordan organisationers handlinger og strukturer formes af de institutionelle omgivelser, de er indlejret i. Et centralt begreb er det *organisatoriske felt*, som defineres som en samlet mængde af organisationer, aktører og interessenter, der deler et fælles menings- og reguleringssystem, eksempelvis myndigheder, professioner, brugere og interesseorganisationer. Inden for et organisatorisk felt udsættes organisationer for ensartede normative, regulative og kulturelt-kognitive krav, hvilket bidrager til institutionel isomorfi (ensretning) og øget lighed mellem organisationer. Legitimitet opnås således ved at tilpasse sig feltets dominerende normer, regler og forståelser af, hvad der opfattes som korrekt og rationel organisering (Pedersen, Vikkelsø og Kjær 2014, kap. 11).

Legitimitet gør, at organisationer fremstår som tidssvarende, troværdige og attraktive. Dermed bliver jagten på legitimitet, ifølge Pedersen, en central strategisk aktivitet for organisationen (Pedersen, Vikkelsø og Kjær 2014, kap. 11). Legitimiteten ses som de forhold der, ved en given situation eller given handling, kan defineres af en række sociale normer som korrekte og passende, eller det modsatte. Legitimitet virker som en kraft, der begrænser variation og presser organisationer til at opføre sig på samme måde. *“En fokusering på organisationens legitimitet tvinger den til at forholde sig til og indoptage bestemte ledelsesformer og praksisser eller organisatoriske former, som andre organisationer allerede har”* (Pedersen, Vikkelsø og Kjær 2014, s.241).

DiMaggio & Powell (1983) introducere begrebet institutionel isomorfi, som forklaring på hvorfor organisationer kommer til at ligne hinanden. De definerer isomorfisme på følgende måde: *“A constraining process that forces one unit in a population to resemble other that face the same set of environmental conditions”* (DiMaggio & Powell, Nielsen 2014, s. 246)

DiMaggio & Powell peger på tre forskellige former for isomorfisme. Tvangsmæssig isomorfisme, som bl.a. handler om politiske og juridiske krav. Det kan være krav om dokumentation, reformer eller nationale målsætninger. Det andet er mimetisk isomorfisme, der handler om, hvordan organisationer kopierer hinanden, ofte i perioder med usikkerhed, et eksempel kan være kommuner, som arbejder med “best practice”. Den tredje isomorfisme er

den normative og i vores undersøgelse den mest interessante, fordi normativ isomorfisme beskriver den socialisering, som blandt andet sker gennem uddannelse, rekruttering og faglige fællesskaber. Nielsen peger på, at den type isomorfisme er særlig stærk i organisationer, der er præget af stærke professioner, og at isomorfien opstår som følge af udbredelsen af fælles forestillinger om rigtige og passende tanke- og handleformer. Han siger: *“Isomorfiens kilde er så at sige internaliseret i organisationens medlemmer via meningsdannelse og socialisering”* (Nielsen 2014, s. 247) og peger på, at i den sammenhæng får professionernes faglige normer stor betydning for ikke bare organisationens legitimitet men også for professionens legitimitet.

En anden central del af den institutionelle teori er udviklet af Meyer & Rowan (1977), som introducerer begrebet *rationaliserede myter*. De argumenterer for, at moderne organisationer adopterer bestemte strukturer, politikker og strategier, fordi disse opfattes som rationelle, moderne og legitime i samtiden. Myterne fungerer som symbolske markører for kvalitet, professionalisme og styring, eksempelvis i form af kvalitetsrapporter, målstyret læring, digitale løsninger eller metoder til borgerinddragelse. Organisationer implementerer disse elementer primært for at signalere legitimitet over for deres omgivelser, snarere end fordi de nødvendigvis bidrager til en forbedring af organisationens faktiske arbejdsprocesser og kerneopgaver. Meyer & Rowan peger endvidere på, at organisationer ofte etablerer en løskobling mellem de formelle strukturer og den daglige praksis. Dette indebærer, at reformer, strategier og procedurer eksisterer på et formelt og officielt niveau, mens hverdagspraksis i vid udstrækning forbliver uændret. Dekobling fungerer således som en beskyttelsesmekanisme, der gør det muligt for organisationer både at imødekomme eksterne krav og samtidig bevare deres kerneaktiviteter og professionelle normer (Nielsen & Vallentin, 2003).

Ud fra ovenstående kan forandring fremstå som noget, der ikke forekommer i institutionel teori. Nielsen peger på, at institutioner i en vis forstand er det modsatte af forandring. Institutioner, der er relativt uforanderlige, skaber forudsigelighed og genkendelighed, der muliggør handling (Nielsen, 2014, kap.9). I et institutionelt perspektiv forstås forandring som et resultat af ændringer i de institutionelle omgivelser, som organisationerne er indlejret i.

Forandring kan opstå, når nye regulative krav, normative forventninger eller kulturelt-kognitive forståelser opnår legitimitet i det organisatoriske felt, eksempelvis gennem politiske reformer, ændrede professionelle normer eller samfundsmæssige diskursskift som frisættelsesdagsordenen kan være et udtryk for. Samtidig kan forandring drives af aktører inden for organisationer, der udfordrer eksisterende institutionelle logikker og introducerer nye praksisser. Institutionel forandring er ofte gradvis og præget af tilpasning og forhandling snarere end radikale brud (Nielsen & Vallentin, 2003).

Kritik af institutionel teori

Institutionel teori er blevet kritiseret for i høj grad at fokusere på stabilitet, tilpasning og reproduktion af eksisterende strukturer, mens forklaringer på forandring og aktørers handlekraft fremstår mindre udviklede. Organisationer beskrives ofte som passive og tilpasset til institutionelle krav snarere end som strategiske aktører, der aktivt er med til at forme deres omgivelser (Nielsen & Vallentin, 2003).

Der peges på, at institutionel teori har et relativt svagt aktør- og magtperspektiv. Ved at betone begreber som legitimitet, isomorfi og rationaliserede myter kan teorien ses som, at den overser interessekonflikter, magtrelationer og politiske processer i organisationer. Dermed bliver det uklart, hvem der definerer de institutionelle normer og hvilke interesser, der ligger bag dem (K. Nielsen, 2014). Teorien kan ses som overvejende redegørende. Den forklarer, hvorfor organisationer ligner hinanden, men giver begrænset indsigt i, hvordan institutionelle krav konkret omsættes til organisatorisk praksis, samt hvorfor organisationer på trods af deres lighed, reagerer forskelligt på ensartet institutionelt pres (K. Nielsen, 2014).

I opgavens sammenhæng anvendes institutionel teori til at forstå og belyse, hvilke bagvedliggende logikker, rationaler og dominerende forventninger, der ligger i kulturen og bæres af historikken.

Etik

Etik handler om, *“læren om hvordan livet bør leves”* (Brinkmann 2025, s. 23), altså hvad der er rigtigt og forkert at gøre og hvorfor. Det er de principper, værdier og overvejelser, der guider menneskers handlinger, både som borgere og som professionelle i velfærdssystemet (Brinkmann, 2025, kap. 1).

Brinkmanns forståelse af etik peger på, at etiske overvejelser ikke kan betragtes som et supplement til det faglige arbejde i professioner, der arbejder med mennesker, men derimod som et konstituerende element i selve den professionelle praksis (Brinkmann, 2025, introduktion). Han skriver *“Når man arbejder med at hjælpe andre mennesker, er det svært at afgøre, om de virksomme faktorer er faglige eller etiske. Empati, opmærksomhed, refleksionsevne og dømmekraft er således både faglige og etiske dyder”* (Brinkmann 2025, s. 239). Etik udgør i denne optik ikke et abstrakt normativt lag adskilt fra praksis, men er indlejret i de daglige vurderinger, prioriteringer og handlinger, som professionelle foretager i mødet med borgere. Når etik og faglighed forstås som uløseligt forbundne, indebærer det samtidig, at uenigheder om, hvad der er vigtigt, hvad der bør gøres, og hvilke løsninger der er ønskværdige, ikke alene kan forklares som faglige uoverensstemmelser, men også som udtryk for forskellige etiske orienteringer (Brinkmann, 2025).

Herunder præsenterer tre centrale normative etiske teorier – pligtetik, konsekvensetik og dydsetik – som hver tilbyder forskellige kriterier for vurdering af moralsk handling. Afslutningsvis suppleres disse teorier med Løgstrups relationsetik, der bidrager med et relationelt og situationssensitivt perspektiv på etik.

Pligtetik er en normativ etisk teori, hvor handlingers moralske rigtighed vurderes ud fra, om de er i overensstemmelse med bestemte pligter, regler eller principper. Det afgørende er ikke handlingens konsekvenser, men om den kan retfærdiggøres ud fra universelle normer, som gælder uafhængigt af situation og individuelle præferencer.

Pligtetikken forbindes især med Immanuel Kant, som formulerede det kategoriske imperativ som grundprincip for moralsk handling. Ifølge Kant bør man handle efter maksimer, som kan forstås som subjektive principper, man samtidig mener kan ophøjes til almen lov, og altid

behandle mennesket som et mål i sig selv og aldrig blot som et middel. Pligtetikken betoner dermed principfasthed, rettigheder og respekt for individets værdighed og tilbyder et klart normativt grundlag for moralsk ansvar (Brinkmann 2025, kap. 4).

Konsekvensetik er en normativ etisk teori, der vurderer handlingers moralske værdi ud fra deres konsekvenser. En handling anses for moralsk rigtig, hvis den fører til de bedst mulige følger, ofte forstået som størst mulig nytte eller velfærd for flest mulige mennesker.

Den mest udbredte form for konsekvensetik er utilitarismen, som forbindes med Jeremy Bentham og senere John Stuart Mill. Her søges moralske valg begrundet gennem vurderinger af konsekvensernes omfang og kvalitet (Brinkmann 2025, kap. 3). Konsekvensetikken lægger vægt på proportionalitet, effektivitet og empirisk vurdering af handlingers virkninger og har derfor haft stor betydning i politiske og administrative beslutningsprocesser.

Dydsetik adskiller sig fra pligt- og konsekvensetik ved at fokusere på aktørens karakter og moralske dømmekraft snarere end på isolerede handlinger eller deres udfald. Etisk handling forstås som et udtryk for stabile dyder, der udvikles gennem erfaring og praksis.

Dydsetikkens klassiske ophav findes hos Aristoteles, for hvem etik er tæt forbundet med spørgsmålet om det gode liv (*eudaimonia*). Centralt står begrebet *phronesis* (praktisk visdom), der betegner evnen til at vurdere, hvad der er passende at gøre i konkrete situationer. Dydsetikken betoner dermed situationsfornemmelse, erfaring og refleksiv dømmekraft som forudsætninger for moralsk handling (Brinkmann 2025, kap. 5).

Som supplement til de normative etikker introduceres Løgstrups relationsetik, der anlægger et grundlæggende relationelt perspektiv på etik. Den danske filosof og teolog K.E. Løgstrup tager udgangspunkt i den mellemmenneskelige relation som et etisk grundvilkår. Etik forstås her ikke primært som et spørgsmål om regler, konsekvensberegninger eller karaktertræk, men som et ansvar, der allerede er til stede i mødet mellem mennesker (Brinkmann 2025, kap. 5).

Hos Løgstrup opstår det etiske i kraft af menneskers gensidige afhængighed. Han skrev i 1956 *“Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i*

sin hånd (Løgstrup 2010)” (Øbo, 2024, s.22). Denne relationelle forståelse indebærer, at etisk ansvar ikke kan reduceres til generelle normer, men må fortolkes og realiseres i konkrete situationer gennem tillid, barmhjertighed og åbenhed (Brinkmann 2025, kap. 5). Relationsetikken fremhæver dermed sårbarhed, tillid og ansvar som centrale etiske dimensioner i professionel praksis.

Brinkmann understreger endvidere, at professionelt arbejde med mennesker forudsætter en kontinuerlig og reflekteret etisk praksis, hvor viden fra relevante videnskabelige discipliner bringes i spil i konkrete beslutningssituationer. Uden en sådan etisk refleksion risikerer professionelle handlinger at blive enten reduceret til tekniske løsninger eller styret af implicitte normer, som ikke er gjort til genstand for kritisk vurdering. Set i denne sammenhæng bliver etik et analytisk redskab, der muliggør en nuancering af de forskellige rationaler, der præger samarbejdet mellem skole og forældre (Brinkmann 2025).

Intersubjektivitet

Intersubjektivitet betegner de relationelle processer, hvorigennem mening, forståelse og social virkelighed konstitueres mellem handlende subjekter (Sparre & Andersen 2025). Begrebet har sit udspring i fænomenologien og fungerer som et centralt erkendelsesteoretisk og socialteoretisk grundlag for analyser af fælles meningsdannelse, koordineret handling og social praksis.

Hos Edmund Husserl introduceres intersubjektivitet som en konstitutiv betingelse for, at verden kan fremtræde som fælles og objektivt gyldig. Den fælles verden er ikke givet uafhængigt af subjektet, men konstitueres gennem subjektets intentionelle relationer til andre subjekter. *“Husserl mente, at intersubjektivitet er en nødvendig komponent i menneskets sociale interaktion og kommunikation, for uden denne ville vi ikke kunne forstå og erkende hinandens motiver. Uden fælles erkendelse af motiver, vil subjekterne blive utrygge ved hinanden”* (Sparre & Andersen 2025, s. 5). Intersubjektivitet muliggør dermed deling af erfaring og erkendelse uden at ophæve subjektivitetens grundvilkår.

Denne fænomenologiske forståelse videreudvikles hos Alfred Schutz, som knytter intersubjektivitet tæt til begrebet livsverden. Schutz beskriver livsverdenen som den hverdagsverden, vi tager for givet, og som er struktureret gennem fælles erfaringer, kulturelle forforståelser og sproglige betydninger. Intersubjektivitet er her den fælles meningshorisont, der gør det muligt for mennesker at koordinere handlinger og forstå hinanden i praksis, også selvom deres individuelle erfaringer aldrig er identiske.

I et hermeneutisk perspektiv betoner Hans-Georg Gadamer intersubjektivitet som en sprogligt medieret forståelsesproces. Gennem dialog og horisontsammensmeltning kan individuelle forforståelser transformeres i mødet med den anden. Intersubjektivitet fremstår her som en dynamisk og historisk situeret proces, hvor forståelse altid er midlertidig og åben for revision (Sparre & Andersen 2025).

I en mere relationel og social orientering bidrager Nick Crossley med en forståelse af intersubjektivitet som kropsligt, praktisk og situeret. Her fremhæves, at intersubjektivitet ikke kun er sproglig, men også indlejret i handlinger, rutiner og sociale praksisser. Det betyder, at fælles forståelser ofte er tavse, taget-for-givet og først bliver synlige, når de udfordres, hvilket er i overensstemmelse med pragmatismens fokus på praktisk anvendelse af viden og erfaring.

Samlet set kan intersubjektivitet forstås som den relationelle forudsætning for fælles meningsdannelse, hvor forståelser, normer og handlemuligheder konstitueres i samspillet mellem aktører i konkrete kontekster. Anvendelse af begrebet i analysen kan bidrage med opmærksomhed på hvorvidt lærere, ledelse og forældre har rum til denne gensidighed og nysgerrighed over for hinandens intentioner, ansvar og roller, og hvordan disse fortolkninger får betydning for samarbejdets form og indhold. Intersubjektivitet åbner dermed for analyser, der overskrider en dikotomisk forståelse af samarbejdet som enten individuelt betinget eller strukturelt reguleret, idet fokus rettes mod de relationelle processer, hvor samarbejdet faktisk udfolder sig. Samtidig peger begrebet frem mod konkrete handlemuligheder, idet styrkelse af skole-hjemsamarbejdet kan forstås som et arbejde med at styrke intersubjektiviteten ved at skabe og vedligeholde fælles meningshorisonter gennem dialog, gensidig anerkendelse og koordination af forventninger i praksis (Sparre & Andersen 2025).

Analyse

I det følgende afsnit analyserer vi vores indsamlede empiri med ovenstående tre teorier samt begreberne frisættelse og inddragelse for at undersøge, hvordan frisættelsesdagsordenen på en lokal folkeskole kan bidrage til at finde nye navigationspunkter til opnåelse af styrket borgerinddragelse som 'det tredje sted' og herunder hvordan mødet mellem borger og system kan udvikles, så der skabes bedre løsninger for børn i folkeskolen?

Borgerinddragelse på Grønnemose skole

I den første del af vores analyse, har vi valgt at undersøge, hvilke muligheder Grønnemose Skole har, for at arbejde med den forandring, som beskrives i frisættelsesdagsordenen og med særligt fokus på styrket borgerinddragelse. Ved gennemgang af interviewene, blev vi optaget af at forstå, hvordan udefrakommende krav, lovgivning, regler og fagprofessionelles forståelse påvirker arbejdet, hen imod frisættelse og styrket borgerinddragelse. Til trods for at vejen dertil ifølge empirien kan virke utydelig. Vi oplever et interessant forståelsesbrud, der handler om, hvilke logikker og rationaler, der kan være i spil, når kommunaldirektøren for Gladsaxe Kommune sætter arbejdet med en styrket borgerinddragelse på dagsordenen. Til den del af analysen anvender vi primært institutionel teori ud fra den forståelse, som er beskrevet i teoriafsnittet om institutionel teori.

Begge fokusgruppeinterviews med de fagprofessionelle startede med spørgsmålet *“Hvad tænker I om frisættelse i relation til styrket borgerinddragelse?”* (bilag 2). I begge grupper kom der flere udtalelser om, hvor rammesat deres arbejde er i forhold til borgerinddragelse. En af de faglige ledere udtrykte det således:

“Det er i hvert fald min erfaring, at når vi taler om borgerinddragelse, børn og forældre i skolen, så er det tit og ofte dikteret af noget rammesætning igennem principper, skolebestyrelser, nogle styrelsesvedtægter og så videre (..) Så er det sådan nogle meget formaliserede krav, der ligger for, hvordan vi inddrager borgeren” (bilag 5, s.2 linje 8-12).

Den samme faglige leder fortsatte:

“Borgerinddragelse er noget, der rammes ind gennem lovgivning og det kunne da være super interessant, hvis frisættelsen var så bred, at man faktisk kunne tænke borgerinddragelse på en helt anden måde, end det vi gør lige nu” (bilag 5, s.2, linje 14-17).

En anden faglig leder sagde:

“Jeg tænker skolebestyrelsen, hvis jeg skulle tænke det der (...), for hvor centralstyret er den ramme, der er lagt ned over skolebestyrelsen, eller hvor meget lokalt kan man få lov til at fylde ind eller have fokus på?” (bilag 5, s.1, linje 18-20)

En af lærerne, i deres interview, udtrykte det således:

“Det jeg tænker på i forhold til sådan noget med borgerinddragelse. Det er blandt andet i det her nye kvalitetsprogram i folkeskolen. Så er skolebestyrelsen i hvert fald noget, som der bliver nævnt lidt hyppigere. Der bliver lagt mere vægt på deres indflydelse i skolen, så det er i hvert fald noget, som jeg tænker på, når jeg hører det her med borgerinddragelse, at skolebestyrelsen har lidt mere vægtning nu, end de måske tidligere har haft” (bilag 4, s.1, linje 14-19).

Det er interessant, at læreren og de faglige ledere i ovenstående citater giver udtryk for det samme. Arbejdet med borgerinddragelse, som det foregår nu, er rammesat gennem lovgivning. Det kan også ses som et udtryk for at arbejdet med borgerinddragelse er blevet institutionaliseret, og derfor ikke giver anledning til umiddelbart at tænke det anderledes, end det som er blevet givet. Det kan ses som en tvangsmæssig isomorfisme, der beskriver, hvordan opgaven med borgerinddragelse løses gennem formalia som skolebestyrelsen og arbejdet med borgerinddragelse i den form er legitimt. Samtidig kan udsagnene også ses som en normativ isomorfisme, idet både lærere og faglige ledere, i hvert deres interview, giver udtryk for det samme (Nielsen 2014). Det kan være et udtryk for, at der er en fælles forståelse af, hvordan der arbejdes med borgerinddragelse på Grønnemose Skole.

En faglig leder udtrykte det således: *“Sådan er organiseringen og det har jo også konsekvenser for i hvor høj grad man inddrager, fordi det er det, der styrer” (bilag 5, s.6, linje*

12-14). Det kan forstås som, at institutionalisering af arbejdet med borgerinddragelse sætter nogle begrænsninger for, hvad der er muligt for den enkelte skole. Det kan også ses som, at her er borgere inddraget ved sin deltagelse i skolebestyrelsen, men det er fortsat skolen, der har den endelige beslutningsret. Det som Arnstein beskriver som trin 5 på stigen om graden af inddragelse.

En af de faglige ledere fortæller under interviewet, hvordan hendes forældre startede en lilleskole op, som i sit udgangspunkt var meget anderledes end en traditionel skole, idet alle var lige og måtte bestemme, men som i dag ligner enhver anden skole. Hun beskrev det således:

"Mine forældre startede Hørsholm lilleskole op. Jeg gik der de første par år af min skolegang og det var en meget, meget lille skole og lærerne gjorde hvad der passede dem og børnene gjorde hvad der passede dem og forældrene gjorde hvad der passede dem. Vi skulle alle sammen, bestemme alting sammen og i dag er Hørsholm lilleskole jo en ret stor lilleskole, som ligner enhver anden skole" (bilag 5, s.8, linje 37- s. 9 linje 3).

Den faglige leder fortsatte:

"Altså, så den bevægelse de har lavet fra, at vi allesammen er lige gode. Børnene lagde selv deres skemaer hver uge, altså alting var til (...) ikke debat, for der var ikke rigtig noget, der blev debatteret, men alle havde ret til at bestemme. Altså, det er jo heller ikke rigtigt, der var jo ingen retning på noget som helst, så i dag er det en velrenommeret skole, der ligner de fleste andre skoler" (bilag 5, s. 9, linje 3-8).

Fortællingen kan være et eksempel på en lilleskole, som i et samfundsperspektiv mister sin troværdighed og attraktion. Det som er interessant her, er at nogle har set et behov for noget andet end den "traditionelle" skole og har prøvet at gøre noget anderledes med en høj grad af borgerinddragelse. Ud fra et institutionelt perspektiv kan organisationer tvinges til at overtage bestemte organisatoriske former. Det kan ske direkte eller eksplicit gennem formel regulering som lovkrav om hvad skolen skal levere. Har skolen haft et behov for ressourcetilførsel, kan en gradvis og mere indirekte tilpasning af organisationen ske, så den fremstår som legitim og derved gøre sig fortjent til ressourcetilførsel. På den måde kan skolen tvinge sig selv ind i en

mere bestemt organisatorisk form, med formel ledelse fremfor kollektive beslutningsformer, idet den organisationsform ses som mere passende af omverdenen (Nielsen 2014, kap. 9). Eksemplet kan give en forståelse for omfanget af hvilket pres, der kan være på organisationer ud fra nogle bestemte rationaler. Disse rationaler kan ses som mimetisk isomorfisme og kan være en medvirkende faktor til, at lilleskolen i dag ligner enhver anden skole og dermed har genvundet sin seriøsitet og troværdighed som skole, i et samfundsperspektiv.

Den faglige leder sagde samtidigt, at der ingen retning var for skolen og giver udtryk for, at uden retning, kan det ikke rigtig lykkes, hvilket kan være et udtryk for den faglige leders forståelse for, hvilken betydning det har, at have en fælles retning at navigere efter.

Under interviewet med lærerne, italesatte en af lærerne sin forståelse af kerneopgaven såvel som den fagprofessionelles betydning for løsning af opgaven. Til spørgsmålet om frisættelsedagsordenen og borgerinddragelse sagde læreren:

“Jeg bliver i hvert fald sådan lidt selv, pædagogisk eller professionel indigneret. Måske lidt fordi, vi har jo i mange år samarbejdet med forældre og været interesseret i at lytte til forældre. Jeg er med på, at nu er der den her dagsorden, men vi har også opfordret.. hvis ikke de kommer til forældremødet eller skole-hjemsamtalen, så kommer vi altså til dem, så prøver vi jo at være opsøgende” (Bilag 4, s.4, linje 19-12).

Den samme lærer fortsatte:

“Der skal jo også være en professionel, hvis ikke vi også holder en professionel boble herover, hvor man også ligesom siger, jamen vi er her også, og vi vil samarbejdet, men vi bliver også nødt til at sige, at der må også være en tillid til, at vi jo går efter bedst mulige output for det her, ja, så vi ikke bliver sådan nogle pauseklovner, nå hvad vil I nu i dag? Nå men (...) men så gør han det, fordi det vil han, og så gør vi det. Vi bliver jo nødt til at være dem, der samler trådene og får gjort det bedst muligt på alles måde, så det bliver en klasse og ikke 25 individer med hver deres behov” (Bilag 4, s.4, linje 14-20)

Citaterne er yderlige et udtryk for, at der allerede arbejdes med borgerinddragelse, men også et udtryk for en begrænsning i, hvad der er muligt ud fra et fagprofessionelt perspektiv. Det er også et eksempel på, hvordan der holdes fast i nogle metoder for, hvordan der afholdes

møder med forældre og elever. Forældremøder, skole-hjemsamtaler og skolebestyrelse bliver dermed institutioner, som bor i organisationen. Disse mødefora bliver en fast form, som skolen arbejder med borgerinddragelse indenfor, og ud fra et legitimt rationale. Det kan være et eksempel på det, som Meyer & Rowan beskriver som *rationaliserede myter*. Det kan ifølge Røvik oversættes som institutionaliserede organisationsopskrifter. Det vil sige opskrifter, som er udtryk for, hvad der på et givent tidspunkt opfattes og omtales som rigtige og hensigtsmæssige (Røvik 2013, kap.1). Det kan samtidigt også være et udtryk for dekobling, hvor læreren ud fra en beskyttelsesmekanisme fortæller, at de allerede arbejder med borgerinddragelse, og derfor har svært ved at koble sig til en snak om styrket borgerinddragelse. Det kan ses som et udtryk for en manglende meningsdannelse af hvad frisættelsesdagsordenen og styrket borgerinddragelse skal bidrage med, udover det som de allerede gør på Grønnemose Skole. Meningsdannelse er ifølge institutionel teori indlejret i det organisatoriske felt, hvor dominerende institutionelle logikker kan sætte grænser for, hvad der er muligt. Når nye reformer, strategier eller styringsformer introduceres, forsøger aktører at skabe mening ved at koble dem til eksisterende institutionelle normer og praksisser (Nielsen 2014, kap 9).

En faglig leder kommer med sit perspektiv på borgerinddragelse under spørgsmålet "Hvordan kan I inddrage borgerens perspektiv i ledelsesopgaven?". Den faglige leder svarede følgende:

"En ting er at blive inddraget altså.. hvordan forstår man det ord? Jeg vil gerne bestemme altså.. Jeg vil egentlig gerne være den der.. vi vil gerne være dem, der bestemmer. Det er ikke helt det samme som at inddrage... skolebestyrelserne i dag er jo inddraget, og det synes jeg også, at kontaktførelse er... Jeg synes ikke de skal længere ind, lad mig sige det sådan" (bilag 5, s.4, linje 26 -33).

Den faglige leder fortæller, at skolen allerede inddrager forældrene rigtig meget, og som det fremgår i ovenstående citater, er inddragelsen formaliseret og rammesat gennem lovgivningen, skolebestyrelsesarbejde, skole-hjem samtalen og forældremøder. Det som er interessant, er den form for inddragelse, som den faglige leder italesætter og som ser ud til, at være knyttet til nogle andre forventninger, der handler om, hvem der har indflydelse og ret til at bestemme.

En af de andre faglige ledere tilføjede:

“problemet med skolebestyrelsen mange steder er, at skolebestyrelsen overhovedet ikke repræsenterer borgerne - altså alle voksne og alle børn omkring skolen, og så bliver det sådan en lille elite, der sidder med sin egen agenda, som nogle gange kan være meget entydig” (Bilag 5, s.5, linje 5-8)

De faglige ledere giver i de to citater udtryk for, at der foregår en inddragelse, men der kan være en oplevelse af nogle modsatrettede forventninger eller holdninger til hvad inddragelsen betyder og skal bidrage med. Udsagnene illustrerer, at på den ene side står der nogle forældre, som har deres interesser, og som for skolen virker meget individorienteret, og på den anden side står skolen med deres faglige viden om, hvad der virker for fællesskabet. Det kan tyde på, at den formelle ramme for skole-hjemsamarbejdet i form af skolebestyrelsens sammensætning og opgave ikke længere harmonerer med de faglige lederes forventning til forældrerepræsentanternes måde at deltage. Det kan skyldes, at skolens normative isomorfi trækker skolens opfattelse af formålet med borgerinddragelsen længere væk fra den opfattelse, som forældre har til deres mulighed for at få indflydelse. Det kan også forstås som, at der er forskellige forståelser mellem de fagprofessionelle og borgerne om, hvad de skal bidrage med hver især.

Den faglige leder, som indledte, sagde efterfølgende:

“hvis man spurgte nogle forældre... så ville der jo være nogle forældre, som tænker de ikke bliver inddraget, fordi vi gør jo ikke det som de synes, der skal gøres for deres barn her og nu... og det handler også om at have en klasse ... 20 elever og det fællesskab der er der, nogle gange ikke kan tilgodese det enkelte barn på den måde, man som borger eller forældre måske godt kunne tænke sig, at man gjorde det. Og det synes jeg er noget af det, vi nogle gange støder os lidt på” (Bilag 5, s. 2, linje 32-38).

I citatet beskriver den faglige leder, at nogle forældre kan opleve, ikke at være inddraget, fordi skolen beslutter noget andet end det, de ønskede. Lederen beskriver, at skolen godt kan slå sig på de forskellige perspektiver, trods ønsket om inddragelse og tæt samarbejde med forældrene. Det illustrerer en udfordring i skole-hjemsamarbejdet, hvor skolen vurderer, at inddragelse har fundet sted, mens forældre kan opleve det modsatte, da inddragelsen måske

bestod i adgang til formelle fora snarere end om løbende fælles meningsdannelse og indflydelse på beslutninger i hverdagspraksis. Set ud fra et institutionelt perspektiv, kan de formelle strukturer for inddragelse ses som legitime mekanismer, der fastholder fagprofessionelles praksis. Lederen giver udtryk for, at hun ikke kan se et behov for at udvide forældrenes indflydelse yderligere, idet hun oplever, at forældrene allerede er rigeligt inddraget. Set ud fra et pragmatisk perspektiv kan lederens oplevelse af forskellen mellem skolens og forældrenes forståelse ses som et udtryk for, at inddragelse ikke er integreret som en fælles undersøgelsesproces, men fortsat forstås som en afgrænset aktivitet i en institutionel formaliseret ramme. For fagprofessionelle i organisationer, hvor faglighed og inddragelse ofte tager udgangspunkt i centrale hensyn, der er institutionaliseret både kognitivt, normativt og regulativt, kan udviklingstiltag som en styrket borgerinddragelse opleves som løst koblet til de fagprofessionelles hverdagspraksis. I den forståelse kan inddragelsen ses som symbolsk og en styringslogik, der retter opmærksomheden mod, om skolen har leveret den lovbestemte ydelse, snarere end mod, hvordan denne indsats opleves af forældre og elever.

En af de faglige ledere sagde efter at have reflekteret over begrebet frisættelse:

“Men de (forældrene) er jo heller ikke friset, for de er jo også underlagt en sådan forforståelse af hvad vil det sige at gå i skole, og hvad er det for nogle mål vores børn skal indfri, hvad er det for nogle forventninger, der ligger i den skolegang at barnet har, så de er jo også bundet fast, så det synes jeg er ret interessant, at den frisættelse som i første omgang, man tænker det i skolen og skolens interessenter i skolen har glæde af, så kunne det i sidste ende også være forældrene blev friset fra den omgivende forventning til, hvad vil det sige at gå i skole, og hvilke mål skal mit barn opfylde” (bilag 5, s.3, linje 19-26).

Det som den faglige leder her peger på, kan ses som et eksempel på nogle bestemte tankeformer og logikker, der ligger hos forældrene. Eksemplet illustrerer, hvordan bestemte logikker og forståelser uden for skolen kan have indflydelse på, hvordan skolen tilrettelægger deres arbejde med borgerinddragelse, ud fra nogle forforståelser om, hvad der forventes. Det kan dermed se ud som, at der er en selvforstærkende spiral, der fastholder både skole og

forældre i de traditionelle tanker og forventninger, om hvad skole er og skal samt hvad samarbejdet mellem skole og forældre skal kunne og være.

De forskellige perspektiver kan bidrage til at forstå, at organisatoriske forandringer, som styrket borgerinddragelse, ikke blot handler om rationelle beslutninger og styringslogikker, men om at navigere i et felt af normer, forventninger og kulturelt betingede forståelser, som ikke kun eksisterer i organisationen men også i det omkringliggende samfund. De formelle og uformelle krav skal give mening i praksis, og vurderes som legitime af ikke bare de fagprofessionelle, men også af borgerne. De skal tilpasses institutionens eksisterende logikker, så der kan udvikles nye logikker i nye sammenhænge. Næste skridt kunne være at se på, hvad der kan bryde med de institutionelle bånd og traditionerne for borgerinddragelsen og skole-hjemsamarbejdet.

Etiske fordringer

Et andet tema, der udsprang af vores abduktive genbesøg af empirien, var en nysgerrighed i forhold til at forstå baggrunden for de forskellige perspektivers forskellige forståelser og forventninger samt oplevelse af inddragelsen.

Citatet fra tidligere hvor en faglig leder fortæller, at der vil være nogle forældre, som ikke tænker de bliver inddraget, fordi skolen ikke gør det, som de synes skal gøres, kan være et eksempel på forskellige etiske fordringer. Etik handler som tidligere beskrevet om, hvad der er rigtigt og forkert at gøre og hvorfor. Skolen kan således have fulgt reglerne og procedurerne for håndtering af en sag ud fra et pligtetisk og dydsetisk perspektiv, mens forældrene ikke mener, der er gjort tilstrækkeligt for, at barnet føler sig tryk i relationerne til den pågældende lærer ud fra et konsekvens- og relationsetisk perspektiv. I sådan en situation er skole og forældre ikke helt enige om, hvad opgaven er. Når disse etiske rationaler kolliderer, kan samarbejdet blive udfordret, ikke nødvendigvis fordi parterne er uenige om målet, men fordi de forstår situationen gennem forskellige normative "linser". En faglig leder siger om arbejdet med skolebestyrelsen "*Det er ikke nogen let opgave*" (Bilag 5, side 4, linje 22), hvilket kan være et udtryk for, at nogle etikker ikke spiller ordentligt sammen.

Anvendelsen af etiske perspektiver i analysen gør det muligt at forstå, hvordan skolens prioriteringer ofte er forankret i pligtetiske og professionelt-dydsetiske hensyn, såsom ansvar for fællesskabet, retssikkerhed og faglig dømmekraft jævnfør institutionel teori, mens forældres perspektiver i højere grad kan være præget af relationsetiske og konsekvensetiske hensyn med fokus på barnets konkrete trivsel, tryghed og umiddelbare behov (Brinkmann 2025, kap. 5). Etik fungerer dermed som et analytisk sprog, der synliggør de normative forskelle, som former parternes opfattelser af problemer og løsninger, og som samtidig kan bidrage til at forklare, hvorfor samarbejdet kan blive konfliktfyldt, selv når der er en fælles intention om barnets bedste.

Tegn på bevægelse mod styrket borgerinddragelse

I nedenstående analyseafsnit vil vi se på, om der findes tegn på og i så fald, hvilke tegn, der findes på, at Grønnemose Skole er i bevægelse mod en mere borgerinddragende praksis i skole-hjemsamarbejdet som led i kommunens frisættelse af skoleområdet.

Forældres perspektiv og tilgang til skole-hjemsamarbejdet, som det beskrives af de fagprofessionelle, ser ud til som beskrevet ved hjælp af de forskellige etikker, at være et andet end skolens. Med den kendsgerning må det være velfærdssystemets og her - skolens og de fagprofessionelles opgave at stille sig åbent og nysgerrigt over for, hvordan relationen til borgeren kan styrkes, så der lyttes mere og forstås bedre, hvad forældre kommer med og ser som problematisk. Øbo skriver *“relationen mellem den, der hjælper og den, der skal hjælpes er afgørende for effekten”*. *“60 procent af effekten tilskrives relationen eller alliancen mellem den, der skal hjælpe, og den der skal hjælpes”* (Duncan & Miller 2008, Øbo s. 79).

For at styrke lytning, inddragelse og samarbejde, kan intersubjektivitet anvendes som teoretisk og praktisk stillads, idet netop denne teori handler om at styrke den fælles forståelse, fælles mening og skabe fælles effektive løsninger (Sparre & Andersen 2025). Ved at styrke intersubjektiviteten mellem skole og forældre kan afstanden imellem dem blive mindre og dermed muliggøre en mere fælles forståelse og tilgang trods de forskellige perspektiver. Denne åbenhed og nysgerrighed kan muligvis hjælpe skolen til at løsrive sig fra

de fastholdende strukturer, indgroede logikker og den normative isomorfi, som binder skolen til handlemåder og selvfølgeligheder, den har haft i mange år uden udvikling - herunder opfattelsen af, at borgerinddragelse primært sker i kraft af skolebestyrelsens formaliserede ramme.

I casebeskrivelsen af Grønnemose Skole er der beskrevet et udviklingstiltag, der skal ændre den traditionelle organisatoriske opbygning, som understøtter de forskellige fagligheders tværprofessionelle samarbejde. Det er sket ved, at TPT er rykket fysisk ud på skolen, og at samarbejdet mellem TPT, lærere og pædagoger med tiden er blevet mere naturligt og tillidsfuldt. Dette kan formentlig tilskrives, at intersubjektiviteten mellem faglighederne er styrket i kraft af deres fælles fysiske arbejdsplads og opgaveløsning samt, at Grønnemose Skoles ledelse og teamlederen for TPT har et tæt samarbejde og er enige om retningen. Det er et tegn på, at frisættelsen og nye tænkemåder om skolens opgave er i bevægelse mellem de fagprofessionelle. Det samme initiativ er imidlertid ikke taget vedrørende borgerinddragelse og samarbejdet med forældre som led i frisættelsen.

Ved hjælp af viden om intersubjektivitetens betydning for fælles meningsdannelse og fælles effektive løsninger, fremhæves herunder udsnit af vores empiri, der alligevel indeholder tegn på en bevægelse mod styrket borgerinddragelse som led i frisættelse af folkeskolen.

En lærer sagde i interviewet: *“jeg har været lærer i 7 - 8 år. Jeg kan godt mærke, at der måske er noget med, at vi skal.. vi skal være mere i dialog, måske med forældrene end man måske har skullet førhen”* (Bilag 4, side 1, linje 24-16). I udsagnet italesatte læreren, at der er sket noget med forældresamarbejdet igennem de sidste 7-8 år. Han oplever, at der er krav om mere dialog med forældrene. Dette kan være et tegn på en bevægelse mod øget borgerinddragelse, omend vi ikke kan sige noget om, hvordan denne øgede inddragelse opleves fra forældrenes perspektiv eller med hvilken kvalitet og på hvilket trin i Arnsteins “ladder of citizen participation” den omtalte dialog foregår. Læreren udtrykker imidlertid, at de *skal* være mere i dialog med forældrene, hvilket kan være tegn på, at en ydre styring i form af lovgivning betyder, at denne dialog er født ud af en formel sammenhæng, snarere end uformel. Det kan lyde som om, at den omtalte dialog med forældrene primært har et pligtetisk

afsæt, hvor handlingers moralske rigtighed vurderes ud fra, om de er i overensstemmelse med bestemte pligter, regler eller principper (Brinkmann 2025, kap.4).

En faglig leder af gruppeordningen udtalte i interviewet:

“men jeg synes også der er sket en bevægelse særligt de sidste måske 5 år eller sådan noget, hvor de (lærerne) tager jo ikke nogen beslutninger omkring børn uden at inddrage forældre uden at høre deres perspektiv ind i det. Vi holder ufattelig mange møder med forældre hele tiden om, hvad er det rigtige at gøre for dit barn? Hvordan kan vi samarbejde om, at få dit barn i bedre trivsel eller bedre læring? eller hvad det nu måtte være. Så jeg synes, at min ledelsesopgave handler rigtig meget om børn og forældres perspektiv hele tiden. Bare når jeg kigger, hvis jeg kigger 10 - 15 år tilbage som leder, så holdt jeg slet ikke alle de møder. Så tog jeg bare nogle beslutninger om, hvad vi tænkte var det rigtige for et barn, og forældrene fik måske besked, hvis de var heldige om, at nu er det sådan her vi gør, for det kunne vi aldrig drømme om at gøre i dag” (Bilag 5, s. 5 linje 17-26).

Hun fortsatte:

“den måde man taler om forældre og børn på er helt anderledes i dag end det var før måske bare altså jeg tror ikke man skal mere end bare 5 - 8 år tilbage før man talte helt anderledes om elever og forældre” (Bilag 5, s.6, linje 30-33).

På baggrund af både lærerens og den faglige leder af gruppeordningens citater tyder det på, at der er en bevægelse i gang hen mod en mere borgerinddragende Grønnemose Skole i Gladsaxe, og der er sket en udvikling i måden man, i hvert fald, i gruppeordningen taler om elever og forældre.

I citatet fra den faglige leder ser det imidlertid ud til, at der findes en tættere dialog og et tættere samarbejde mellem de fagprofessionelle og forældre i gruppeordningen med en anden positionering mellem parterne end i almindelen. Den faglige leder remsede flere åbne og nysgerrige spørgsmål op, der inviterede forældrenes perspektiv ind som afgørende bidrag, og deres aktive deltagelse blev dermed væsentlig for udviklingen af løsninger for barnet. Den faglige leder sagde *“hvad er det rigtige at gøre for dit barn? Hvordan kan vi samarbejde om, at*

få dit barn i bedre trivsel eller bedre læring?” (Bilag 5, s. 5, linje 20-21). Det kan tyde på, at medarbejdere og ledere i gruppeordningen handler mere ud fra en relationsetisk position, hvilket indebærer det ansvar, der er til stede i mødet mellem mennesker (Brinkmann 2025, kap. 5) samt nytteetisk, hvor handling anses for moralsk rigtig, hvis den fører til de bedst mulige følger (Brinkmann 2025, kap. 3), end medarbejdere og ledere gør i den almene del af Grønnemose Skole. Det kan måske skyldes det faktum, at rammen for og forventninger til samarbejdet er anderledes end i den almindelige folkeskole. Når børn er visiteret til et specialtilbud, har “systemet” blik for, at barnet har nogle unikke behov, der kræver yderligere tæt samarbejde mellem skole og forældre. Dette kan skabe rum for åbenhed, gensidighed og nysgerrighed over for hinandens intentioner, ansvar og roller, hvilket øger intersubjektiviteten (Sparre & Andersen 2025). I specialtilbud er medarbejdere og ledelse typisk meget vant til at arbejde med fleksible, individuelle løsninger, og det formaliserede system omkring dette kan derfor have videre rammer end på almenområdet. Inddragelse fungerer her som en form for fælles problemløsning i partnerskab, jævnfør det 6. trin på inddragelsesstigen (Arnstein 1969), hvor både skole og forældre udforsker, eksperimenterer og justerer praksis i takt med nye erfaringer.

En intersubjektiv tilgang muliggør, at både institutionelle hensyn, som struktur, fremmøde og klasseledelse og forældrenes forståelse af barnets hverdagsoplevelser, som belastningsreaktioner, trivsel og sociale udfordringer, bliver gjort eksplicitte og integreres i beslutningsprocesserne. Dette lægger grundlag for et mere egalitært og frisat samarbejde, hvor løsninger ikke fastlægges ud fra abstrakte principper, men udvikles gennem fælles, pragmatiske eksperimenter, eksempelvis gradvis optrapning af skolefremmøde, tilpasning af læringsmiljøer eller justering af støttefunktioner.

De faglige ledere blev i interviewet spurgt om, hvordan de kan udvikle arbejdet med og stilladsere en styrket borgerinddragelse fremadrettet.

En af de faglige ledere svarede:

“jeg synes spørgsmålet er svært, hvordan stilladsrer jeg, så jeg rent faktisk reelt laver en inddragelse af den ægte borger? Det er svært, fordi der er jo også hos nogle af de der marginaler af borgere, der er på vores skole, der kan det jo godt være rigtig svært..

der ligger måske en tradition for ikke at have en værdifuld stemme eller tro på, at man har en stemme, og det vil sige, man ikke er vant til at indgå i noget som helst.. så jeg tænker det er i hvert fald i første omgang skal vi prøve at finde ud af.. hvordan jeg får skabt et naturligt møde mellem skolen og borgerne, fordi jeg tror for rigtig mange af vores brugere af skolen, er det ikke naturligt at mødes med skolen ... Så den store udfordring er, hvordan stilladserer jeg, så jeg får skabt et reelt møde med den ægte borger, som er komfortabel for alle? Det har jeg ikke lige svaret på - super interessant spørgsmål.. hvordan kunne jeg gøre det møde komfortabelt for alle?” (Bilag 5, s. 17, linje 35 - s. 18, linje 6).

En af lærerne reflekterede ligeledes over, hvordan borgerinddragelse fremadrettet vil kunne styrkes. Han udtrykte, at styrket borgerinddragelse kræver ændring i mindset

“Men jeg tror også, at det nogle gange handler om, hvordan man egentlig selv tænker om borgeren. Ser man dem som værende en ressource i det her arbejde, vi nu er i gang med, eller ser man dem som værende sådan en stopklods for noget.. der tror jeg virkelig, at det også er vigtigt, at man på en eller anden måde får vendt sit mindset til: prøv lige at hør - Det er altså faktisk en ressource som vi på en eller anden måde skal få med ind i at bidrage til, hvad det er, vi sammen gerne vil have, og det er jo, at barnet i sidste ende skal lykkes og udvikle sig fagligt og socialt ikke” (Bilag 4, s. 5, linje 34-40).

I ovenstående citater tænker både den faglige leder og en lærer videre og forestiller sig, hvordan de og skolen kan arbejde med en styrket borgerinddragelse fremadrettet. Den faglige leder peger på behovet for at skabe et rum, som er komfortabelt for alle, og hvor magtpositioner udlignes, da han refererer til, at nogle borgere ikke er vant til at have en stemme og blive lyttet til. Denne udfordring kan ifølge Kirkeby forklares med manglende social frihed og manglende kapacitet til at udtrykke sig. Så et dialogisk rum skal formentlig ikke være formaliseret på samme måde, som de allerede etablerede skole-hjemsamarbejdsfora, idet der er brug for noget andet for at kunne give alle borgere en stemme i et komfortabelt rum.

Læreren udtrykker bevidsthed om den enkelte fagprofessionelles eget mindset og tænkning om borgeren som henholdsvis en ressource eller en stopklods for skolens arbejde. På den

måde ser det ud til, at han kan se, at nogle indgroede logikker i måden, skolen gør skole på, i en vis udstrækning, spænder ben for gevinsten ved et godt skole-hjemsamarbejde, da skolen i sin tavse profession er med til at holde forældre uden for indflydelse på løsninger for deres barn i skolen.

En lærer udtalte i interviewet

“Jeg synes da også, at man i de små klasser.. trækker man også på de stærke borgere, så de ligesom kan løfte nogle af de lidt svagere borgere, ikke.. altså få indkaldt til legegrupper og hente børn og bringe børn og sådan noget ikke.. Jeg kan se nede i en af børnehaveklasserne, der skriver forældrene ud på engelsk. Altså kontaktførelserne skriver først på dansk, så skriver de på engelsk bagefter” (Bilag 4, s.6, linje 10-14).

Det er umiddelbart en meget sympatisk tilgang, at ressourcestærke forældre hjælper de mere ressourcesvage forældre med, at deres børn kan deltage i diverse aktiviteter, både i form af at hente og bringe børn til legegrupper, men også i kommunikationen til forældre, der ikke kan dansk. Eksemplet kan imidlertid også ses som et tegn på, at samfundets forventninger til forældre til skolebørn overstiger visse forældregruppers reelle mulighed for at deltage ligeværdigt. Det lader til, at der findes legitimitet i, at skolen opfordrer forældre til at lave legegrupper, selvom skolen godt ved, at børn og forældre har meget ulige adgang til disse aktiviteter. På den måde bliver de ressourcestærke forældres manøvre en medvirkende fastholdende faktor for den ulighed, der findes i forældregrupper til børn i skolen. Eksemplet viser, hvordan de ressourcestærke forældre i den institutionaliserede praksis vedrørende legegrupper skal kompensere for de ressourcesvage forældres manglende ressource eller kapacitet til at deltage og bakke op. Det kan tyde på, at logikkerne om “den rigtige måde at være forældre på” på en folkeskole ikke understøtter alle borgere i at kunne indgå i et ligeværdigt samarbejde.

De omtalte forældre og den konkrete lærer, som deler eksemplet, lader til at være påvirket af en normativ isomorfisme for den “rigtige måde at være god forældre” til trods for, at skolen og forældrene selv ved, at nogle forældre ikke har en ligeværdig mulighed i den forståelse.

For at kunne imødekomme forventningen, der kan være fra samfundet i mødet mellem skole og forældre, vil det kræve en løsrivelse fra isomorfismen og fra den kulturelle prægning af den rigtige måde at være forældre, som derfor bør defineres bredere og mere mangfoldigt. Potentielt vil det kunne bidrage til en udvikling af 'det tredje sted'.

Diskussion

Den aktuelle politiske dagsorden om frisættelse lægger op til et opgør med mange års målstyring og kontrol (NPM) til fordel for øget lokal autonomi og professionelt handlerum. For Grønnemose Skole betyder det en mulighed for at eksperimentere med nye måder at inddrage borgerne på. Vi har gjort nogle fund i analysen, som viser nogle spændingsfelter, som vi mener er vigtige at have øje for, hvis frisættelsen skal føre til en reel styrkelse af borgerinddragelsen som 'det tredje sted'.

Fund fra analysen

Vores analyse viser, at borgerinddragelsen i dag er institutionaliseret gennem formelle strukturer som blandt andet skolebestyrelsen, hvilket ofte placerer forældrene på trin 5 i Arnsteins inddragelsesstige. Her har borgerne lov til at tale, men systemet beholder den endelige beslutningsret. Skal frisættelsen reelt bidrage til 'det tredje sted', kræver det en bevidsthed om magtfordelingen, hvor inddragelse gerne skulle bevæge sig mod et partnerskab og fælles beslutningstagen. Uden denne bevægelse risikerer inddragelsen at forblive "tom symbolik", der blot legitimerer eksisterende beslutninger frem for at skabe bedre løsninger for borgerne, som er målet med frisættelsen. Kirkeby peger på, at social frihed ikke blot er en rettighed, men en kapacitet. Med det understreger han, at mangel på "argumentatorisk dygtighed" kan stille nogle uden for indflydelse i mødet med systemets professionelle sprog, hvilket kan medvirke til ulighed mellem ressourcestærke forældre og det som en af de faglige ledere beskriver som borgere, "*der ikke er vant til at have en værdifuld stemme*" (Bilag 5, s.17, linje 38). For at modvirke, at frisættelsen øger uligheden eller kun gavner de ressourcestærke, må skolen udvikle nye, uformelle dialogrum, der er

"komfortable for alle". Det vil kræve et skift i de fagprofessionelles mindset fra at se borgeren som en "stopklods" til at se dem som en ressource, hvis erfaringsviden har faglig relevans.

Ud fra et pragmatisk perspektiv er borgerinddragelse i folkeskolen ikke noget, der kan "hentes ud" af en manual, men noget, der skal opstå i mødet mellem den fagprofessionelle og borgeren. En styrket borgerinddragelse bliver dermed en løbende undersøgelsesproces, hvor man i fællesskab skal finde ud af, hvad der virker for forældrene og skolen, således at inddragelsen bliver lige for alle.

Frisættelse kalder på kompetencer

Velfærdsområdet består af mennesker, der møder mennesker med alt hvad det indebærer af forskelligheder, etiske fordringer, viden, erfaringer, relationer og kapacitet til at udtrykke sig. Mellon skriver:

“Frisættelse handler også om, at ledere og medarbejdere selv vælger at møde borgerne et nyt sted og påtager sig ansvaret for at udnytte det handlerum, der allerede er, og som bliver større gennem deregulering. Frisættelse er ikke kun frihed fra noget, men også frihed til noget, nemlig at igangsætte og i endnu højere grad tage del i en udvikling, der skaber mere værdi for borgerne. Dermed er frisættelse også en vej til stærkere faglige fællesskaber og højere faglige ambitioner og derigennem også et bidrag til et bedre arbejdsmiljø for både ledere og medarbejdere” (Mellon 2025, s.23).

Der findes mange ambitioner og forventninger om, hvad organisationer og ledelse skal kunne i frisættelsen navn. Mellon skriver, at den fremtidige ledelse skal have fokus på læring og innovation, hvor medarbejderne skal mere i fokus, inddrages og have øget indflydelse. Han beskriver, at frisættelse er en form for humanokrati. Begrebet refererer til en organisatorisk omstilling, der indebærer en bevægelse væk fra bureaukratiske, rigide og relativt ineffektive og institutionelle strukturer og hen imod en mere menneskecentreret, adaptiv og kreativ organisationsform, hvor fokus er på de relationelle værdier. *“I en sådan organisation skabes der rum for, at individers sociale, faglige, intellektuelle og relationelle kompetencer samt deres kreativitet og motivation kan udfolde sig fuldt ud, samtidig med at organisationen fortsat*

orienterer sig mod en overordnet, sammenhængende og nogenlunde konsistent retning (Hildebrandt 2021)” (Mellon 2025, s.24).

Hildebrandt peger på en tænkning, der ikke handler om at “gå i takt”, men at der kommer fokus på relationerne, kerneopgaven og hvad organisationerne er sat i verden for, hvilket er i overensstemmelse med Øbos relationelle velfærd. Det kan ud fra den betragtning diskuteres, hvilke kompetencer ledere og medarbejdere skal besidde for at realisere intentionerne i en frisættelsesdagsordenen.

Ifølge Tina Øllgaard Bentzen kræver frisættelse af velfærdsområdet både tillid, tryghed, tid og mod. Hun skriver:

“Hvis vi vil lukke fuglen ud af sit bur, skal vi have tid og ressourcer til at gøre den kompetent, motiveret og tryk til at sprede vingerne og prøve friheden af. Det kan være svært at se, hvor den tid og de ressourcer skal komme fra, når der samtidig skal spares så mange penge”.

Hun skriver fortsat *“Det kalder på tid, tålmodighed og rolleforandringer for alle, hvis frisættelse skal slå rødder i den kultur, som får fuglen på vingerne” (Øllgaard 2025, Onlinemedie 5).*

Med Arnsteins pointe om, at reel borgerinddragelse kræver ændring i magtfordelingen, og Øllgaards pointe om, at frisættelsen kræver tid og ressourcer uden at der følger penge med til frisættelse af velfærden, bliver vi opmærksomme på hvilket organisatoriske udfordringer, det kan give lokalt.

Frisættelse kan indebære en forskydning af ansvar fra systemniveau til professionsniveau, hvor lærere og ledere i højere grad forventes at træffe situerede og etisk begrundede beslutninger uden faste retningslinjer. Dette kan styrke professionel dømmekraft, men samtidig kan der være en risiko for, at ansvar individualiseres, mens strukturelle rammer og ressourcemæssige begrænsninger forbliver uændrede. Frisættelse kan således udvikle sig til et normativt krav om selvledelse, mere end som et udvidet handlingsrum.

Ambitionen om et udvidet handlingsrum, kræver ikke kun blik for borgernes perspektiv, men også om en øget åbenhed og opmærksomhed på hvad andre faggrupper og det omkringliggende samfund kan bidrage med til opnåelse af den gode løsning for borgeren. Åbenheden kan sammenholdes med James' pluralisme og udvider vores muligheder ved at lytte til flere forskellige perspektiver.

I den forståelse stiller frisættelsesdagsordenen betydelige krav til ledelse på forskellige organisationsniveauer. Frisættelse forudsætter ikke mindre professionalisme, men en styrkelse af den faglige dømmekraft og det tværfaglige samarbejde, idet skolen i højere grad må navigere i komplekse og situerede problemstillinger uden entydige løsninger. Her bliver evnen til at balancere forskellige hensyn, elevens tarv, forældres perspektiver og skolens formål samt centrale hensyn, afgørende. Men særligt er det vigtigt at opbygge en vis sensitivitet i forhold til at lytte opmærksomt og tænke fleksibelt med afsæt i borgerens handlinger, udsagn og behov.

Ole Fogh Kirkeby beskriver den "godt frisatte" som en der:

"Forholder sig kritisk til formålet med sine opgaver og respektfuldt og omsorgsfuldt til sine klienter, elever, patienter, til alle i hendes varetægt. Det er deres interesse, hun tjener. Hendes frirum viser sig i det forhold, at det faktisk er muligt. Den godt frisatte er en beskytter og en mester i etisk fantasi eller empatisk improvisation. (Kirkeby, Mellon 2025, s.62)

Kirkebys beskrivelse af den "godt frisatte" tydeliggør, at frihed for den professionelle indebærer, at de forholder sig kritisk til formålet med deres opgaver og samtidig handler respektfuldt og omsorgsfuldt over for dem, de har ansvar for. Det forudsætter, at den "godt frisatte" evner at handle etisk, reflektivt og ansvarligt i åbne handlingsrum og i samspil med andre (Kirkeby, Mellon 2025, kap.3).

På ledelsesniveau indebærer dette, at frisættelse ikke alene handler om at give rum, men om at skabe organisatoriske betingelser, der gør friheden mulig at forvalte. At frisætte andre kræver en klar forståelse af frisættelsens omfang og konsekvenser samt en tydelig rammesætning omkring formål, forventninger og fælles værdier. Uden sådanne rammer, kan

der være risiko for at frisættelse fører til usikkerhed og fragmentering frem for øget kvalitet. Frisættelse fremstår derfor som en krævende organisationsform, som afhænger af, om ledelsen formår at omsætte frihed til meningsfulde relationer og kvalificerede beslutninger i et felt af mange forskellige perspektiver.

Risikoen ved ikke at finde vej ind i styrket borgerinddragelse

Katrine Risbank Jensen, der er i gang med sin ph.d. på DPU, undersøger, hvordan ni familier med børn med handicap oplever mødet med det system, de er dybt afhængige af. Denne forskning er naturligvis ikke fra en folkeskole, men hun har alligevel fundet frem til nogle interessante konklusioner, der i vores projekt giver stof til eftertanke. Hendes forskning viser blandt andet, at familier i mødet med velfærdssystemet udsættes for skjult vold via den måde systemet møder og behandler dem. Hun konkluderer også, at det ikke handler om de enkelte institutioner eller kommuner, men om en dybt forankret kultur i samfundet. Problemet ligger ikke hos familierne, men i systemet. Hun understreger samtidig, at denne form for vold sjældent udføres med vilje: *“Vold og diskrimination er indlejret i kultur, lovgivning og strukturer – ikke som en bevidst handling, men som konsekvens af et snævert menneskesyn”* (onlinemedie 1) siger hun og fremhæver:

“Det nytter derfor ikke at skyde skylden på enkelte institutioner eller fagpersoner. Skal vi ændre vilkårene for familier og mennesker med handicap, må kritikken rettes mod hele velfærdssystemets formål og virke. Det opnår vi først og fremmest ved at anerkende de mellem menneskelige konsekvenser af de snævre menneskesyn og nedskæringspolitiske idealer, som i høj grad karakteriserer nuværende dansk socialpolitik” (onlinemedie 1).

Det kan tyde på, at borgerinddragelsen i velfærdssystemet nogle steder trods den spirende frisættelse af velfærden har større udfordringer, end vi så i empirien på Grønnemose Skole. Det kan naturligvis skyldes, at Jensens forskning tager afsæt i borgernes oplevelse og deres levede liv, hvorimod vores undersøgelse udelukkende har et fagprofessionelt afsæt. Når Jensen retter kritik mod hele velfærdssystemets formål og virke, skaber det opmærksomhed på velfærden som et samlet system, der rummer områderne sundhed, ældre, social,

dagtilbud, folkeskoler og beskæftigelse. Med Jensens konklusioner for øje, finder vi det yderligere relevant at fokusere på borgerinddragelse og borgernes stemmer, perspektiver og oplevelser i udviklingen af velfærdsydelserne.

Etablering af fleksible uformelle, dialogiske rum som imødekommer alle borgere ligeværdigt samt arbejdet med udvikling af de fagprofessionelles kompetencer og mindset i retning af at se borgerne som værende en ressource, fremstår som ekstra vigtigt.

Samfundsperspektivet, der ses i Jensens forskning, pointerer også, at det ikke er den enkelte organisation eller kommune, der alene kan løfte opgaven med ændring af systemet til en mere borgernær og borgervenlig velfærd. Politiske intentioner kan for praktikere opleves dekoblede og som forsimplede i forhold til den kompleksitet, der er på spil i arbejdet, hvor mennesker både er målet og midlet. Frisættelsesdagsordenen mindsker ikke den kompleksitet, men anerkender den måske snarere. Det stiller krav til en bred samfundsforståelse af, hvad velfærdsområdet er og kan. Det kan betyde en ændring, som ikke alene kan ske i den enkelte organisation, men en ændring, som skal italesættes på flere niveauer i samfundet som helhed, idet velfærdsområdet berører alle i samfundet.

Konklusion

I dette masterprojekt har vi undersøgt, hvordan frisættelsesdagsordenen på en lokal folkeskole kan bidrage til styrket borgerinddragelse forstået som 'det tredje sted', og hvordan mødet mellem borger og system kan udvikles med henblik på at skabe bedre løsninger for børn i folkeskolen

Undersøgelsen viser, at borgerinddragelsen på Grønnemose Skole i dag i høj grad er institutionaliseret gennem formelle og lovgivningsmæssige rammer som skolebestyrelse og skole-hjemsamarbejde. Selvom disse strukturer fremstår legitime og meningsfulde for de fagprofessionelle, placeres forældrene overvejende på et niveau, hvor de høres uden at få reel indflydelse på beslutninger. Dermed forbliver inddragelsen ofte på et symbolsk niveau, jf. Sherry Arnstein's deltagelsesstige, hvilket begrænser muligheden for reel indflydelse og fælles meningsdannelse.

Frisættelsesdagsordenen rummer et potentiale for at udfordre disse institutionaliserede praksisser, men analysen viser samtidig, at frisættelse ikke automatisk fører til nye former for borgerinddragelse. Tværtimod kan eksisterende institutionelle logikker, normative forventninger og professionelle selvforståelser begrænse mulighederne for at tænke samarbejdet grundlæggende anderledes. Samtidig tydeliggør analysen, at forskellige etiske fordringer præger skole og forældres forståelser af opgaven: hvor skolen ofte handler ud fra pligt- og dydsetiske hensyn til fællesskabet og systemets ansvar, orienterer forældre sig i højere grad mod konsekvens- og relationsetiske hensyn til barnets konkrete trivsel. Disse forskelle kan skabe afstand og konflikt i samarbejdet, selv når intentionen om barnets bedste er fælles.

Analysen identificerer dog også tegn på bevægelse mod en mere borgerinddragende praksis, særligt i skolens specialtilbud, hvor samarbejdet med forældre i højere grad antager karakter af fælles problemløsning og partnerskab. Her fremstår inddragelse som en intersubjektiv proces, hvor viden, ansvar og løsninger udvikles i dialog. Analysen peger dermed på, at frisættelse kan understøtte 'det tredje sted', når den kobles til relationelt arbejde, åbenhed over for borgernes perspektiver og en bevidsthed om magt, etik og forskellig kapacitet til deltagelse. Frisættelse rummer en risiko for at forstærke ulighed, hvis borgerinddragelse primært gavner ressourcestærke forældre med høj argumentatorisk kapacitet.

Frisættelsesdagsordenen udvider skolens handlerum, men den fører ikke automatisk til ændret praksis. Hvorfor der er risiko for, at frisættelsen bliver "løst koblet" til hverdagen, eller at ansvaret individualiseres hos den enkelte medarbejder, hvis ikke den ledsages af nye former for meningsdannelse og ledelsesmæssig opbakning. For at realisere 'det tredje sted' skal der være opmærksomhed på nogle nye navigationspunkter, hvor der aktivt arbejdes med en løsrivelse fra "plejer" i både mindset og traditionelle rammer. Det kræver, at der etableres nye, fleksible dialogiske rum, hvor inddragelsen og magtfordelingen er mere lige med fokus på etiske fordringer.

Samlet set kan styrket borgerinddragelse ikke reduceres til en metode, men må forstås som en relationel praksis, som kræver opbygning af kompetencer og refleksivitet blandt fagprofessionelle såvel som organisatorisk kapacitet. Frisættelsesdagsordenen rummer

potentiale for at styrke mødet mellem borger og system, men realiseringen heraf forudsætter tid, ressourcer og mod til at udfordre indgroede logikker og evnen til at forholde sig åbent og fleksibelt i samspil med både andre fagligheder og borgeren.

Når frisættelsen flyttes ud på den enkelte skole, vil samspil og inddragelse være bærende principper for, at frisættelse kan fungere i praksis. Inddragelse får dermed både en demokratisk funktion, hvor forældrene opnår reel indflydelse, og en faglig funktion, hvor deres erfaringsviden bidrager til at kvalificere skolens praksis.

Masterprojektets fund peger ligeledes på, at udfordringerne ved borgerinddragelse ikke er unikke for folkeskolen, men genfindes på tværs af velfærdsområder. Frisættelse kan forstås som et samfundsorganisatorisk projekt, der forskyder ansvar og beslutningskompetence fra systemniveau til professionsniveau, men som samtidig stiller øgede krav til fagprofessionelles etiske dømmekraft, relationelle kompetencer og evne til at håndtere kompleksitet. Styrket borgerinddragelse som 'det tredje sted' kan således ikke etableres isoleret på institutionsniveau, men kræver en bredere samfundsmæssig refleksion over magt, etik og relationer i velfærdsstaten.

Perspektivering

Borgerens stemme som den manglende brik

Vores masterprojekt er begrænset af kun at have et systemperspektiv, da empirien udelukkende bygger på læreres og faglige lederes refleksioner. For at opnå en dybere forståelse for anvendelige navigationspunkter for 'det tredje sted', er det afgørende, at en eventuel fremtidig undersøgelse flytter fokus direkte over på borgerens (elever og forældres) erfaringer, viden, forventninger og behov i forhold til inddragelse.

Mens frisættelse politisk ses som en vej til mindre bureaukrati og større lokal frihed, ved vi ikke, om forældrene oplever denne frihed som en fordel. En ny undersøgelse kunne fokusere på, om mindre regelstyring gør forældrene mere trygge, eller om det tværtimod skaber utryghed grundet uønsket variation i skolens tilbud. Det er essentielt at få belyst, om

forældrene overhovedet ønsker at blive "frisat" fra de traditionelle normer og forventninger til skolegang og hvilke psykologiske reaktioner og dynamikker det i givet fald ville kunne afstedkomme.

Vi ser ikke kun behovet for borgerens stemme som et ønske, men som en nødvendighed for at sikre, at frisættelsen ikke blot bliver en intern systemøvelse, men en reel demokratisk forandring.

Individ versus fællesskab

Et andet perspektiv, som både lærere og ledere berører i interviewene, er hensynet til den enkelte på bekostning af fællesskabet. Susanne Ekman, forsker på RUC, taler i en podcast med Svend Brinkmann om det, hun kalder "velfærdsmonstret". Hun beskriver, at de fleste danskere har meget modsatrettede og meget høje forventninger til, hvad de kan få for deres skattekrone. For selvom de fleste går ind for en stringent og effektiv offentlig sektor, kræver mange samtidig at få "den skræddersyede ydelse til lille mig med mine helt specifikke behov lige nu" (Ekman 2025, onlinemedie 6), som hun formulerer det. Og når systemet prøver at opfylde begge de modsatrettede krav, bliver det overophedet. Hendes pointe er, at hun mener, at velfærdsstaten giver udtryk for at kunne løse alles problemer, og når det ikke lykkes, står vi som borgere tilbage med uindfrie forventninger. Dertil siger Ekman *"at velfærdsstaten skal sørge for at hjælpe dem, der er hårdest ramt – men også turde indrømme, at der følger smerte og lidelse med til det at være menneske. For så længe systemet imiterer, at det kan det hele, er både borgere, patienter og ansatte i velfærdsstaten faktisk udsat for mere lidelse end nødvendigt"* (Ekman 2025, onlinemedie 6). Hun mener, at 'kollektive forandringer' skal ses som løsningen for en bedre velfærdsstat. Det bliver ikke uddybet nærmere, hvordan de kollektive løsninger skal se ud, men et frisættelsesperspektiv kan være en vej ind i en kollektiv løsning, men som vi tidligere har været inde på, er det ikke en opgave, som den enkelte organisation kan løse alene.

Magt

Magt er ikke anvendt som et selvstændigt begreb, men analysens konklusioner peger på dynamikker, der med fordel kan forstås i lyset af magtteoretiske perspektiver. Særligt relationen mellem skole og hjem rummer indlejrede asymmetrier i form af formel beslutningskompetence, professionsautoritet og adgang til organisatorisk viden, som påvirker mulighederne for borgerinddragelse, også når intentionen er dialogisk og inkluderende.

Et eksplicit magtperspektiv kunne således have bidraget til at nuancere specialets konklusioner ved at tydeliggøre, hvordan 'det tredje sted' ikke alene er et relationelt og etisk anliggende, men også et rum, hvor magt forhandles, forskydes og potentielt reproduceres. Særligt ville et sådant perspektiv kunne kvalificere forståelsen af, hvorfor frisættelse ikke automatisk fører til styrket borgerinddragelse, samt hvorfor nogle forældre i højere grad end andre formår at gøre deres stemme gældende i samarbejdet med skolen. Magt kan dermed forstås som et væsentligt supplerende begreb, der kan bidrage til en mere kritisk og dybdegående analyse af borgerinddragelse i en frisat folkeskole.

Litteraturliste

Bøger

Arnmark, L. (2025), Refleksioner over frihed. Dafolo.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020), Kvalitative Metoder - En grundbog (3.udgave, 2.oplag).
København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann S. (2012) Kvalitativ udforskning af hverdagslivet, Kap. 2 (1. udgave, 1.oplag) Hans
Reitzels Forlag

Brinkmann S. (2025) Menneskeetik, dannelse, dyder og dømmekraft i arbejdet med
mennesker. Dansk Psykologisk Forlag

Egholm, L. (2014), Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund. Hans
Reitzels Forlag.

Gildberg, F. A. & Hounsgaard L. (2018) Kvalitative analysemetoder i sundhedsforskning. Del 2
kap. 4. Århus 2018. Forfatterne og Klim 2018.

Mellon, K. (red) (2025), Frisættelse - Hvad har vi lært? Og hvad nu? Djøf Forlag.

Øbo, H. (2023), Man møder et menneske - fra bureaukrati til relationel velfærd. Akademisk
forlag.

Vikkelsø, S. og Kjær, P (2014) Klassiske og moderne organisationsteori (1. udgave, 5. oplag)
Hans Reitzels Forlag

Nielsen, K. (2014) Institutionel teori - en tværfaglig introduktion (2. udgave, 3. oplag) Roskilde
Universitetsforlag

Røvik (2013) Moderne organisationer kap.1 (7. oplag) Forlag Vigmosta & Bjørks A/S

Artikler

Arnstein S. R. (1969), A Ladder Of Citizen Participation, Journal of the American Institute of Planners, 35:4, 216-224. Routledge

Nielsen S. O. & Vallentin. S (2003) Organisation og samfund – mellem systemteori og neoinstitutionel teori. (1. udgave) Trykt i Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser.

Sparre M. & Andersen M. R. F. (2025). Intersubjektivitet og læring i en organisatorisk kontekst. I Nørlem, Klee & Andersen (red.) Organisatorisk læring og forandring - individer, grupper og processer. Samfundslitteratur

Online medier

1. Autismeforeningen 2025, d. 2. januar 2026: <https://www.autismeforeningen.dk/om-os/aktuelt/2025/ny-forskning-foraeldre-til-boern-med-handicap-udsattes-for-skjult-vold/>
2. Regeringen, *Ansvar for Danmark*, 2022, d. 2. januar 2026: [Regeringsgrundlag 2022 - Statsministeriet](#)
3. KL 2023, d. 2. januar 2026: [faelles-perspektiver-paa-frisaettelse.pdf](#)
4. Solsø, K (2021), d. 3. januar 2025: Pragmatisk pluralitet
<https://karinasolsoe.dk/pragmatisk-pluralitet-ledelse-hilser-kritisk-taenkning-velkommen/>
5. Tina Øllgaard 2025 d. 3. januar 2026: At frisætte fuglen ved at lukke buret op kræver, at den tør flyve ud
<https://offentligledelse.dk/at-frisaette-fuglen-ved-at-lukke-buret-op-kræver-at-den-toer-flyve-ud/>
6. Ekman, S. 2025. d. 5. januar 2026: Velfærdsmonstret

[Forsker slår alarm: Velfærdssamfundet er 'anorektisk' og 'overophedet' | Indland | DR](#)

Bilagsoversigt

Bilag 1: Referat fra ledelsesseminar i Gladsaxe Kommune, oktober 2025

Bilag 2: Spørgsmål til fokusgruppeinterview med henholdsvis lærere og faglige ledere

Bilag 3: Induktivt ordnede data

Bilag 4: Transskription af semistruktureret fokusgruppeinterview med tre lærere på
Grønnemose Skole

Bilag 5: Transskription af semistruktureret fokusgruppeinterview med fire faglige ledere på
Grønnemose Skole