



# JA TIL FORANDRING – HVA' MED FORANKRING?

Et kvalitativt casestudie om samarbejdsudfordringer  
mellem skoler og skoleforvaltning i Aalborg Kommune

Christian Antonio Kjær  
Vejleder: Janne Seemann  
Januar 2019  
Anslag: 179.916  
Specialeafhandling

# Titelblad

Titel: Ja til forandring – hva' med forankring?

Udarbejdet i perioden: 1. september 2018 - 2. januar 2019

Forfattere: Christian Antonio Kjær, 10. semester, Specialeafhandling

Vejleder: Janne Seemann

Kandidatuddannelsen i Sociologi

Anslag: 179.916

Underskrift:

---

Christian Antonio Kjær  
Studienummer: 2012-3600

# Forord

Projektet er blevet etableret gennem et specialesamarbejde med Skolechef Jakob Ryttersgaard, på Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Jakob har givet mig en nødvendig og uvurderlig adgang til feltet.

Jeg vil gerne takke min vejleder Janne Seemann, der igennem mit specialeforløb har udvist stort engagement og interesse og givet mig den nødvendige konstruktive kritik og sparring, jeg havde brug for, for at komme i mål.

Derudover skylder jeg en enorm tak til mine informanter på skolerne og på skoleforvaltningen, som har bidraget til min undersøgelse. Tak for jeres store engagement, jeres åbenhed og interesse for min opgave.

# Indhold

Forord .....	2
1.0 Summary .....	5
2.0 Problemfelt.....	7
2.1 Indledning.....	7
2.2 Et empirisk overblik og kvalificering af undersøgelsen .....	10
2.3 Problemformulering .....	13
2.3.1 Begrebsafklaring .....	13
2.3.2 Formodninger.....	14
3.0 Videnskabsteori .....	16
3.1 Ontologi.....	16
3.2 Epistemologi.....	17
3.3 Metodologi.....	17
4.0 Metode.....	20
4.1 Forskningsdesign - Casestudiet.....	20
4.2 Empiriindsamling: Fokusgruppeinterview.....	20
5.0 Analysedel 1 – Informanterne tegner og fortæller.....	23
5.1 Eksekveringen af fokusgruppeinterviewene og refleksioner ved brugen af tegneøvelse ..	24
5.2 Præsentation af skolernes og skoleforvaltningens tegninger .....	25
5.2.1 Lærernes dagligdagsopfattelser .....	25
5.2.2 Skoleledelsernes dagligdagsopfattelser .....	33
5.2.3 Skoleforvaltningens dagligdagsopfattelser .....	37
5.3 Styrker og svagheder på samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen ..	42
5.3.1 Lærernes og skoleledelsens vurderinger af styrker: .....	42
5.3.2 Skoleforvaltningens vurderinger af styrker:.....	44
5.3.3 Lærernes vurderinger af svagheder: .....	45
5.3.4 Skoleledelsens vurderinger af svagheder.....	47
5.3.5 Skoleforvaltningens vurderinger af svagheder.....	48
5.4 Opsamling .....	50
5.4.1 Indsatsmylderet som den egentlige problemskaber.....	52
5.4.2 Behovet for større differentiering .....	53
5.4.3 For lang distance mellem beslutningerne der træffes og det udførende niveau .....	53
5.4.4 At turde forankre .....	54

5.4.5	Barnet tilsidesættes.....	55
5.4.6	Potentiale for større vi-forståelse.....	56
6.0	Analysedel 2 – Grænsefladerelationen i et teoretisk perspektiv.....	57
6.1	Grænseflader- og konflikttyper i samarbejdsrelationen .....	57
6.2	Konflikt som uoverensstemmelse i adfærd og interesser .....	58
6.3	Overensstemmende, over- eller underorganiserede grænseflader .....	59
6.4	Ulige magtfordeling i vertikale grænsefladerrelationer.....	60
6.4.1	Analyseniveauer og konflikter i grænseflader .....	62
6.4.2	Nærværende grænseflades analyseniveauer.....	62
6.4.3	Grænsefladens omgivelser og kontekst .....	63
6.4.4	De involverede parters hierarkiske relation og deres repræsentanter.....	63
6.5	Konflikttypologiseringer.....	66
6.5.1	For meget, for lidt eller passende konflikt .....	66
6.5.2	For meget konflikt - organisatorisk krigsførelse .....	67
6.5.3	For lidt konflikt - undertrykkelse eller isolation .....	67
6.5.4	Passende konflikt.....	68
6.6	For lidt konflikt i en underorganiseret grænsefladerelation - Tendenser til undertrykkelse med en snert af isolation .....	69
6.7	Tilpas konflikt i en overorganiseret grænsefladerelation - Tendenser til “noget for noget” relation og balanceret orden.....	75
6.8	Implementering af inklusionsindsatser .....	78
6.8.1	Fejl og problemer som skoleforvaltningens indsatser medfører.....	78
6.8.2	Implementeringsforhindringer og frontlinje-loyalitet .....	81
7.0	Konklusion .....	83
8.0	Litteraturliste .....	86
10.0	Bilagoversigt .....	90
10.1	Bilag 1 - Indgang til feltet og informantudvælgelse.....	90
10.2	Bilag 2 – Referater af interviews .....	94
10.3	Bilag 3 – Egne observationer og erfaringer ift. Genstandsfeltet .....	94
10.4	Bilag 4 – Præsentation til interviewet: Møde med skolerne .....	94

# 1.0 Summary

The purpose of this research is to study the organizational level interface between two schools and their upper management, in the Danish municipality of Aalborg. This project aims to identify the perspectives of both parties, which are on one hand the teachers and the schools managements and on the other hand their upper management. The focus has been to shed light on the challenges and strengths involved in the cooperation between these two parties, when dealing with such demanding and complex tasks, as inclusion in the Danish school system.

One of the most important values in the Danish school system, is based on the egalitarian principle, that every child must be treated equally. The overall objective being, that the Danish public schools must include as many children as possible, into their regular teaching programs.

The object of analysis is the interface between schools and upper management and is examined through inclusion as a case. The overall entry to the field was done through an explorative and inductive approach. The goal was to openly explore the subject, without any ambition of testing a preconstructed theory or thesis. The research design of the present master thesis, is based on a single case study through a qualitative approach, including interviews with the two focus groups. One interview with four teachers and four school managers, and the other with representatives of the upper management. All of the parties were selected based on the criteria, that they all have some relation to inclusion on a daily basis. The interviews were mainly executed through a drawing assignment. The participants were asked to draw, how they considered the interface relation, between the two parties, to be. For the interview with the schools, the participants were split into four groups. Two of them consisting of two teachers from the same school, and two of them consisting of two school managers from the same school. For the interview with the upper management, consisting of four informants, these were asked to divide into two groups of two of their own choosing. Along with the drawings I asked all groups to apply three strengths and three weaknesses to the relation. Both focus group interviews were concluded with a discussion amongst the participants. In addition, the interviews with the upper management concluded by me presenting them with the schools' points of view and perspectives.

The results of the research show, that one of the biggest challenges at the level interface, between schools and upper management is, that there are too many initiatives generated at a political level and by the upper management, and the schools are having problems finding both the meaning and the time to implement them. To some extent, this occasionally make the schools feel submissive, frustrated and despondent in some, which they illustrate in their drawings as a sinking ship with no chance to anchor. Furthermore, the schools see an interface where the upper management tends to cover their ears when criticized. Lastly the schools agree that they would like the upper management to be better in the future to differentiate between the schools and recognize their different needs and capabilities. Even though the upper management agree with mostly everything the schools are saying, they have a perspective of the schools which tend to keep an "us and them" narrative, thus preventing the relation between the schools and upper management to evolve and find common ground. They also seem to think of the schools as small ships, that sometimes have trouble sailing in the rightfully intended direction. The level interface is analyzed primarily through David I. Brown's theory about conflict at organizational interfaces. In spite the fact that I find both parties, the upper management most of all, interested and open minded on making the relationship better that the level interface is suffering from both tendencies of an over and under organized interface.

Underorganized, because of the missing structure of the initiatives and the constant implementation failures. Over organized, because of the feeling of suppression in a top-down organization, with very little involvement of the operating level, the teachers. Furthermore, some tendencies to too little conflict identified by the schools feeling suppressed and the upper management dominant.

Also, the results shows that there are issues with the upper management tending to be abdicating from their power with a "fiddle while Rome burns" mentality, as they are aware of the problems the many initiatives are causing, but lacking an active effort to fix this. Besides the too little conflict, no power struggle seems to be present, and even though the interface between the two parties is challenged in some areas, both seem to have good intentions and many aspects of the relationship do seem to be based on a negotiating order where both parties see each other as equals.

## 2.0 Problemfelt

### 2.1 Indledning

Folkeskolen er et område, som de fleste mennesker, på en eller anden måde, har en holdning til. Både politikere, interesseorganisationer, forskere, fagpersoner, mødre, fædre, og skolebørn har formentlig alle mere eller mindre udtalte holdninger til, hvordan de mener skolen i dag og i fremtiden bør indrettes. Hver kommune i Danmark har en del af det overordnede ansvar for at sikre alle børn den bedst mulige skolegang med et højt niveau af læring og trivsel. Det er i dag skoleforvaltningerne ude i landets kommuner, der skal sikre, at de overordnede nationale målsætninger og visioner efterleves nede på skoleniveau. Forvaltningernes primære opgave, som administrerende overbygning i skoleorganisationerne, er, at de i samarbejde med skolerne skal iværksætte politiske ideer og tiltag for at forbedre børnenes skolegang.

Et af de i dag mest omtalte områder, som fylder en stor del af samarbejdet mellem skoleforvaltningen og skolerne, er inklusionsområdet. Inklusion er et begreb som igennem årtier har været under udvikling og prioriteres i dag højt, både politisk, kommunalt og lokalt.

Det gennemgående menneskesyn i folkeskolen i dag baseres på, at der skal være plads til alle, og at skolen skal kunne rumme og løfte børn som skiller sig ud og har vanskeligheder. En målsætning der kan være yderst vanskelig at opfylde i den daglige praksis ude på skolerne. Dette blandt andet på grund af, at man i dag har at gøre med en langt mere kompleks og differentieret børnegruppe end tidligere (Bryderup, 2015), hvilket sommetider kan være udfordrende for de samarbejdende parter, skolerne og skoleforvaltninger i forhold til at skulle løfte den politiske målsætning om, at der skal være plads til alle (Karkov, 2015).

På nuværende tidspunkt vil læseren formentlig tænke at nærværende speciale vil omhandle inklusion, og hvordan skolerne løfter denne vanskelige opgave. Dette er dog ikke tilfældet. I mit speciale vil jeg snarere tage et par organisatoriske briller på og stille skarpt på det samarbejde og den grænsefladerelation der eksisterer mellem skoleforvaltningen og skolerne i Aalborg Kommune, *når* de skal samarbejde og løfte inklusionsopgaven. For at belyse dette, vil jeg undersøge nærmere, hvordan medarbejdere og ledere på skolerne og skoleforvaltningen opfatter den vertikale grænsefladerelation og de konflikter som den svære inklusionsopgave måtte afføde.



### *De organisatoriske briller tages på...*

Kravet i dag om som skolevæsen konstant at skulle være i udvikling og idealet om at vedholde et af de bedste skolesystemer i verden (Tholl, 2013), kan være vanskeligt at opfylde, da der med de høje ambitioner ofte medfølger både mange og omfattende indsatser, som landets kommuner skal implementere. Et kendetegn for skolevæsenet er tilmed, at de ideer og indsatser der nemt og hurtigt udvikles og igangsættes i den politiske top ofte viser sig at være enormt tidskrævende i praksis, hvis de succesfuldt skal skabe vedvarende forandringer. Tålmodighed og forståelse for den tid implementeringen af de mange gode visioner og målsætninger kræver i praksis, vurderes derfor at være noget af det skolevæsen har sværest ved at praktisere. Alt for ofte finder de mange gode ideer og indsatser aldrig deres fodfæste og ryger således i glemmebogen, når nyere og mere interessante ideer overskygger de gamle. Ydermere vurderes disse indsatser ofte at blive sat igang af personer, som organisatorisk er placeret et godt stykke væk fra det udførende niveau, ude på skolerne, og dermed har manglende indgående kendskab til de fagområder og den praktiske virkelighed, som indsatserne i sidste ende skal berøre. Det er her vigtigt at bemærke at skoleforvaltningen selv kan betegnes som et udførende niveau der sammen med byrådet er underlagt direktiver fra både ministeriet og folketinget. Skoleforvaltningen har kun i meget begrænset omfang indflydelse på direktiverne oppe fra og kan derfor ikke bare lade være med at iværksætte de bestemmelserne oppefra.

Når man beskæftiger sig med implementeringsteori og forandringsprocesser, henviser man ofte til Professor John P. Kotters 8-trinsmodel, som han har udarbejdet, for at forstå hvad det kræver af en organisation for at sikre en vedvarende forandring. Gennem forskning har Kotter vist, at hvis organisationer tager sig den nødvendige tid, som forandringsprocesser kræver, og følger en vis form for systematik, herunder de 8 trin, fra etableringen og udviklingen af en vision til forankring af en ny arbejdsmetode, er der langt større sandsynlighed for at lykkes med gennemførelse af store forandringer. I Kotters bog 'I Spidsen for forandringer' gennemgår han modellen som vises i det nedenstående:

<b>8 TRINS MODELLEN</b>	
1.	Etablering af en oplevelse af nødvendighed
2.	Oprettelse af den styrende koalition
3.	Udvikling af en vision
4.	Formidling af visionen
5.	Skabe grundlag for handling på bred basis
6.	Generering af kortsigtede gevinster
7.	Konsolidering
8.	Forankring

Model 1: 8 trins modellen (Kotter, 1999)

Kotter beskriver, hvordan mislykkede forsøg på forandringer og en negligering af ovenstående model ofte vil resultere i pessimisme og vrede blandt medarbejdere, og at dette på sigt kan medføre, at de bliver mistænksomme over for nye inputs, hvilket kan være kløftskabende mellem dem og de der igangsætter indsatserne. Kotters forandringsmodel er netop med til at overskueliggøre den proces, som en organisation er nødt til at forholde sig til for at nå i mål med en forandring og for netop at undgå, at ønsket om forandringer skaber flere problemer end de løser (Kotter, 1999: 21). En sådan struktureret implementerings- og forandringsproces vurderes, når vi taler om store offentlige organisationer, ofte at blive tilsidesat, da man har at gøre med et område, der sjældent tillader den fornødne tid og tålmodighed til, at forandringer kan forankre sig som ønsket. I bogen “Organiseringen af den offentlige sektor” beskriver Vibeke Nielsen i kapitlet “Implementeringsteori” netop, hvordan den ovenstående problemstilling i offentlige organisationer, mellem politiske beslutninger og implementering af disse, ofte er kompliceret og stiller store krav til det organisatoriske samarbejde og koordinering af indsatser (Nielsen 2011: 319). Nielsen beskriver, hvordan erfaringen i offentlige organisationer ofte viser, at iværksatte projekter ofte ikke gør en forskel og sjældent bliver implementeret ordentligt. Nogle af årsagerne til disse problematikker er, ifølge Nielsen, at der ofte involveres mange parter i implementeringsprocessen som prioriterer den ønskede politik eller forandring forskelligt, og der ofte er for mange aktører der involveres i beslutningsprocessen længere nede i systemet, som skal fortolke og træffe afgørende beslutninger vedrørende forandringen, hvilket øger sandsynligheden for, at implementeringen ender i fiasko (Ibid.: 321). Hun gør brug af betegnelsen

‘frontlinjemedarbejdere’, som er dem der på det udførende niveau, i nærværende speciales tilfælde medarbejdere på skolerne, skal levere velfærdsservice til borgerne. De fagprofessionelle skolelærere og skolepædagoger besidder stor autonomi og faglig loyalitet i deres arbejde. Hvis ikke bestemmelserne oppefra giver mening for dem, vil deres loyalitet formentlig først og fremmest være til barnet og deres faglige skøn. I skoleverdenen kan der argumenteres for, at top-down styring er den dominerende styreform, hvor der er fokus på at få skolerne til at opfylde de politiske mål og lovgivningskrav, som formentlig somme tider kommer til at overskygge de egentlige intentioner bag målene (Ibid.: 326). Top-down styring har en række medfølgende konsekvenser som eksempelvis implementeringsproblemer, fordi frontlinjemedarbejderne har andre interesser og andre forståelser af problemerne end beslutningstagerne øverst i organisationen (Ibid.: 328). Nielsen pointerer yderligere, at der ikke er nogen nem løsning på at forstå og ændre frontlinjemedarbejdernes adfærd, da den kan variere i forhold til institutionelle rammer og de individuelle faktorer. Frontlinjemedarbejdernes adfærd kan føre til, at man ikke får de ønskede resultater ud af en given politik, hvilket vil sige, at der opstår en afvigelse og målforskydning mellem implementeringen af en lovgivning og dens intenderede formål (Nielsen 2011: 34, Mintzberg 1983: 207).

## 2.2 Et empirisk overblik og kvalificering af undersøgelsen

Nærværende problemstilling udspringer fra mit forrige semesters praktikforløb på skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Her erfarede jeg, hvordan implementeringsprocesser og samarbejdet omkring de mange og hyppigt genererede indsatser og opgaver i forhold til inklusion, mellem skolerne og forvaltningen, er et kompliceret område. For uddybende indblik i observationer og refleksioner, som har lagt til grund for specialets genstandsfelt, henvises der til bilag 3.

Grænsefladerelationen mellem skoler og skoleforvaltning er ikke et ubetrådt område inden for den samfundsvidenskabelige forskning. Aktuelt er der stort fokus på de problemstillinger der på landsplan hersker når man taler om indsatser i folkeskolen. Et af hovedtemaerne som i øjeblikket ivrigt debatteres vedrørende folkeskolen er, at der på nuværende tidspunkt bliver stillet for mange krav, ofte af folk langt væk fra kerneområdet, hvorfor blandt andet formanden for DLF, Gordon

Ørskov Madsen, har udtalt et behov for, at målsætning og målopfølgning i fremtiden skal udføres af fagprofessionelle (Trier, 2018). Til dette pointerede formanden for skolelederne, Claus Hjortdal, at det fremtidige samarbejde og udvikling af folkeskolen kræver øget medinddragelse, forståelse og dialog mellem beslutningstagere og fagfolk ude på skolerne (Ibid.). Går man et spadestik dybere ned, fra politisk niveau til skoleniveau, tyder noget på, at de udtalte problemstillingerne også kan identificeres i samarbejdet mellem skoleforvaltning og skoler. I en for nyligt foretaget undersøgelse, udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, vedrørende samarbejdet mellem forvaltningen og skoleledere i tre af landets kommuner, blev det konkluderet, at hvor samarbejdet og dialogen mellem skolerne og skoleforvaltning overordnet fungerer godt, eksisterer der også en række udfordringer, som man bør fokusere på for bedre at kunne fremme børns læring og trivsel i fremtiden. En af de konklusioner, som EVA i deres undersøgelse lægger vægt på er, at der i samarbejdet mellem skolerne og forvaltning hersker en udfordring i den hierarkiske relation, som skolerne og forvaltningen indgår i, hvilket har indflydelse på magtforholdet mellem parterne, som går ud over tilliden til hinanden (EVA 2017: 39). En anden konklusion, som EVA præsenterer i rapporten er, at samarbejdet ofte påvirkes af en for stor udviklingsiver, hvor forvaltningen, frem for at rydde op eller fokusere på implementeringen af eksisterende indsats, har travlt med at udvikle og generere nye ideer, som skolerne forgæves skal forsøge at gribe (EVA 2017: 49). Lignende resultater blev fundet for nyligt i en kvalitativ undersøgelse udarbejdet af Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd, VIVE. Studiet strækker sig fra 2010 til 2018 og omhandler ledelsesopgaven for skoleledere på seks forskellige skoler. VIVE's undersøgelse fastslår, hvordan en begrænset handlefrihed for skolelederne i dag, grundet den øgede kommunale styring, er blevet et ledelsesvilkår. Skolelederne efterspørger derfor i højere grad mere ro til at arbejde med de ting, som de vurderer, er relevante i forhold til deres skoler. Dette frem for de mange nye indsats og ideer der fra forvaltningens side ønskes implementeret, og som ikke altid er overensstemmende med behovet på den pågældende skole (Kjer & Jensen 2018: 10). På baggrund af EVA og VIVE's undersøgelser, beskrev områdechef for grundskoler i Danmark, Lise Tingleff Nielsen, i et debatindlæg fra februar 2018, hvordan folkeskolen i dag er kendetegnet ved, at *“alt for mange vil alt for meget på skoleområdet”*. Hendes pointe er, at der ofte opstår en diskrepans mellem de mange nye og hurtigt opståede ideer, til implementeringen af dem, hvilket ofte tager lang tid at *“pløje ned i fugerne”* (Nielsen 2018). Årsagen til overfloden af alle de mange udviklingsprojekter, og hvad Lise Tingleff Nielsen betegner som *“indsatsmylder”*, mener hun

skyldes, at der gennem det sidste årti har været et stort fokus på at udvikle og optimere rammerne for elevers læring, hvilket har medført en tendens, som er mere resultatorienteret end tidligere (Ibid.).

Sammenfattende kan man i lyset af de ovennævnte teoretiske og empiriske pointer kombineret med mine egne observationer fra skolevæsenet i Aalborg Kommune, fastslå at der i samarbejdet mellem skoler og deres forvaltning *er* mange faktorer der spiller ind, og som udfordrer arbejdet i hverdagen. Problemstillinger såsom; “indsatsmylderet” og det begrænsede fokus på implementering er noget som kan spille ind, når der i det daglige arbejdes med kerneopgaver, herunder i særdeleshed inklusion. I lyset af viden omkring disse problematikker, vurderes der endnu at være et yderligere behov for, ud fra et organisationssociologiske perspektiv, at undersøge grænsefladerelationen mellem skolerne og deres forvaltning. Jeg vurderer, der er et behov for at få et dybere indblik i de opfattelser, der knytter sig til samarbejdet mellem parterne og grænsefladen, som de dagligt indgår i for at inkludere og skabe en bedre skolegang for børnene. I nærværende speciale vil jeg fokusere på den vertikale grænsefladerelation mellem to udvalgte skoler og skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Den tidligere skrevne litteratur på området, som præsenteret i det ovenstående, inddrager kun i begrænset omfang det udførende niveaus perspektiver på denne relation, og hensigten med denne undersøgelse er derfor at bringe de mindre toneangivende stemmer på folkeskoleområdet i spil, nemlig skolernes stemmer, herunder både lærernes og skoleledelsernes. Formålet med specialet er at finde ud af, hvordan disse opfatter grænsefladen, der eksisterer mellem skolerne og skoleforvaltning. For at skabe et så nuanceret billede som muligt, vil jeg dog også inddrage skoleforvaltningen opfattelser.

## 2.3 Problemformulering

I mit speciale søger jeg at besvare tre forskningsspørgsmål, som udspringer af ovenstående indledning og problemfelt:

1. Hvilke dagligdagsopfattelser kan der identificeres i den hierarkiske grænsefladerelation mellem skoler og deres forvaltning i forbindelse med at fremme inklusion fra et skoleperspektiv?
2. Hvilke dagligdagsopfattelser kan identificeres i den hierarkiske grænsefladerelation mellem skoler og deres forvaltning i forbindelse med at fremme inklusion fra et forvaltningsperspektiv?
3. Hvordan reagerer grænsefladerelationens top, skoleforvaltningen, når de præsenteres for skolernes dagligdagsopfattelser?

I henhold til ovenstående forskningsspørgsmål finder jeg det væsentligt at specificere, at ‘skolerne’ henviser til udvalgte lærere og skoleledere på skolerne, og ‘skoleforvaltningen’ henviser til udvalgte ansatte der har at gøre med inklusionsarbejdet.

### 2.3.1 Begrebsafklaring

Begreberne som i nærværende speciale fungerer som omdrejningspunkter for specialets problemstilling er *dagligdagsopfattelser* om den *hierarkiske grænsefladerelation* mellem skole og skoleforvaltning omkring *inklusion* i Aalborg Kommune.

Med *hierarkisk grænsefladerelation* mener jeg selve samarbejdet og samspillet mellem to organisatoriske niveauer, som er placeret inden for den samme organisatoriske kontekst, hvor den ene, skoleforvaltningen, besidder organisatorisk autoritet over den anden, skolerne. Fokus er altså ikke på at undersøge hverdagslivet i selve organisationen men nærmere det forhold der eksisterer og konstrueres mellem skolerne og forvaltningen. Som det vil fremgå og blive beskrevet i specialets metodeafsnit, vil grænsefladerelationen blive afdækket gennem kvalitative fokusgrubeinterviews, da det er parternes dagligdagsopfattelser på grænsefladerelationen, jeg er

interessere i at undersøge, og ikke hvordan grænsefladerelationen formelt set er struktureret og bygget op. Grænsefladerelationen vil i løbet af undersøgelsen både betegnes grænseflade- og samarbejdsrelation. Når der bruges et begreb som *dagligdagsopfattelser*, har det til hensigt at dække over de opfattelser, parterne har på deres samarbejde i dagligdagen. Begrebet kunne derfor lige så godt have heddet opfattelser.

I skoleverdenen findes der mange forskellige opgaver, som skal løses, og kompleksiteten varierer således også afhængigt af, hvilken opgave der skal løses. For at kunne undersøge hvordan parterne opfatter grænsefladerelationen, er det derfor nødvendigt, at denne sættes i forhold til en bestemt opgave, da samarbejdet generelt og relationen muligvis kan variere afhængigt af, hvilken opgave dette omhandler. Selve temaet eller opgaven, som jeg her ønsker at belyse relationen igennem, er inklusionsopgaven, hvilket vil blive uddybet nærmere i metodeafsnittet. Velvidende at inklusion som enkeltcase formentlig ikke kan forklare summen af samarbejdet mellem skolerne og forvaltningen generelt, vurderes inklusion at være en velegnet case til at give et billede på grænsefladerelationen mellem skoler og deres forvaltning, da det, som beskrevet ovenfor, kan være en vanskelig opgave at samarbejde omkring samt en opgave der i øjeblikket er prioriteret højt i skolevæsenet.

### 2.3.2 Formodninger

Som det fremgår, består min problemformulering af tre forskningsspørgsmål. Dette fordi der i problemformuleringen optræder et sekventielt element, hvor undersøgelsen i kronologisk rækkefølge først vil undersøge opfattelserne på skolerne og derefter vil undersøge opfattelserne på forvaltningen. Jeg har valgt, at jeg yderligere vil præsentere skoleforvaltningen for skolernes opfattelser, for at se hvordan skoleforvaltningen opfatter, modtager og responderer på disse synspunkter. Som det vil fremgå i kommende afsnit, vil jeg forsøge at gå så induktivt og udforskende til værks som muligt. Det vil dog ikke være muligt for mig at gå fuldstændig åbent til feltet uden at inddrage forforståelser, da jeg i forbindelse med mit praktikforløb har opbygget et kendskab til både skoler og skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Jeg har i min relativt begrænsede periode i skolevæsenet observeret, at der i grænsefladerelationen, særligt vedrørende inklusion, hersker mere eller mindre udtalte meninger om de udfordringer der er forbundet med opgaven, særligt grundet det høje antal af indsatser.

Det er altså ud fra egne observationer og den aktuelle forskning på området, som blev beskrevet i problemfeltet, at jeg går til feltet med en antagelse om, at min empiri formentlig vil vise, at der hersker nogle udfordringer mellem skolerne og skoleforvaltningen, når de skal samarbejde. Punkt 3 i min problemformulering bygger, i tråd med denne formodning, således på, at det vil være forskningsmæssigt interessant at undersøge, hvordan skoleforvaltningen qua deres position som skolernes overordnede, reagerer eller responderer på skolernes mulige kritikpunkter.



## 3.0 Videnskabsteori

### 3.1 Ontologi

Når grænsefladen, hvori skolerne og skoleforvaltningen samarbejder omkring inklusion, ønskes undersøgt, gøres det ud fra en videnskabsteoretisk erkendelse om, at virkeligheden vi mennesker oplever og opfatter grundlæggende eksisterer gennem sociale konstruktioner.

De positive og negative meninger og opfattelser vi danner os om eksempelvis en grænsefladerelation er i sig selv, i et socialkonstruktivistisk perspektiv, ikke objektivt set virkelige, men eksisterer kun i kraft af, at vi gennem sociale konventioner og praksisser accepterer dem som virkelige. Virkeligheden betragtes i socialkonstruktivismen derfor som relativ, hvor intet kan siges at være universelt, hvilket eksempelvis adskiller sig fra det objektivistiske paradigme (Collin, 2015: 337). I forhold til en organisatorisk grænsefladerelation mellem skoler og skoleforvaltning, vil dagligdagsopfattelserne således formentlig variere afhængigt af, om man er lærer, leder eller ansat i forvaltningen.

Inden for socialkonstruktivismen positionerer nogle forskere sig kritisk over for virkeligheden og erkender, at det ikke bare er den sociale virkelighed men også den fysiske som er til forhandling. Andre tilslutter sig en mindre radikal position og begrænser denne erkendelse til, at det kun er den sociale virkelighed der konstrueres. Mit udgangspunkt er ikke at anfægte den fysiske virkelighed, men at gøre opmærksom på, at genstandsfeltet bør ses i lyset af dels min egen forforståelse og fortolkning, men også parternes konstruerede opfattelser af grænsefladerelationen (Ibid.: 337). Parternes dagligdagsopfattelser vil derfor blive vurderet ud fra en erkendelse af, at disse opfattelser konstrueres ud fra parternes subjektive virkelighed, som for dem er deres realitet.

En sidste refleksion der vurderes relevant at påpege er, at socialkonstruktivismen, qua dens erkendelse af virkeligheden som en social konstruktion, også har indflydelse på forskerens vidensgenerering og fremstilling. Med socialkonstruktivistiske briller er det derfor vigtigt at være opmærksom på, at de videnskabelige resultater påvirkes af forskerens egen subjektive verdensforståelse og konstruktion. Dette vil blive berørt senere i analyseafsnittet.

## 3.2 Epistemologi

I epistemologisk forstand er tilgangen til genstandsfeltet, med udgangspunkt i at dagligdagsopfattelser på grænsefladerelationen er socialt konstrueret, at der ikke findes nogen objektiv virkelighed, som kan belyses ud fra på forhånd konstruerede teorier eller begreber. Eftersom socialkonstruktivismen hviler på denne accept af, at der ikke eksisterer en virkelighed, ud over det der socialt accepteres som virkeligt, lægger den op til, at man som forsker baserer sin undersøgelse på en åben og eksplorativ tilgang hvor man observerer fænomenet uden en rammesættende eller retningsgivende teori, der skal testes. Man kan på denne måde tale om *epistemologisk konstruktivisme*, hvilket indebærer, som det i det ovenstående blev beskrevet, at virkeligheden ikke kan betragtes som værende enten falsificerbar eller ej, men snarere at virkeligheden er afhængig af parterne der indgår i den historiske og kulturelle kontekst. Den viden der beskrives i en undersøgelse som denne er således heller ikke et udsnit af den virkelige verden, men derimod en erkendelse af verden som noget der er socialt og relationelt konstrueres (Andersen, 2005: 49).

Essensen for denne måde at betragte, hvordan viden inden for genstandsfeltet opnås er, at måden hvorpå viden og virkelighed konstrueres afhænger af det perspektiv og ståsted, som man indtager, eksempelvis på baggrund af parternes professioner, erfaringer, holdninger, intentioner osv. Det der opleves som sandt for den ene part, er ikke nødvendigvis det samme som den sandhed en anden oplever. De sociale konventioner, som vi mennesker da vedtager, skabes af strukturer, der konstant opstår gennem vekselvirkninger. Strukturer som efterfølgende bliver til sociale konventioner og gennem vores sociale aktivitet bliver til vaner og skaber et fælles ståsted, i forhold til hvordan verden ser ud (Payne, 2005: 21).

## 3.3 Metodologi

Hvor videnskabelig metode orienterer sig mod den empiriske fremgangsmåde, beskæftiger man sig, når man taler om metodologi, i højere grad med de forskrifter, valg og handlinger, som skal være med til at sikre, at man anvender de rette metoder for bedst muligt at indfange den ønskede viden. Specialets ontologiske udgangspunkt finder, som beskrevet i de foregående afsnit, sit afsæt i socialkonstruktivismen, hvor det overordnede sigte er identificere dagligdagsopfattelser af grænsefladerelationen mellem skoler og skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Frem for at sætte

parentes om min egen rolle som forsker, forsøger jeg i forlængelse af den socialkonstruktivistiske opfattelse, at forene mit metodologiske afsæt med hermeneutikken. At jeg anlægger et hermeneutisk blik på mit genstandsfelt betyder, at jeg som forsker tilgår feltet med en forforståelse, og at jeg ønsker at forholde mig kritisk fortolkende til resultaterne jeg finder. At forholde sig kritisk til et givent fænomen betyder, at man som forsker dermed ikke per se tager sine empiriske resultater for “gode varer”. Jeg vurderer, at Søren B. Wennebergs detektiv-analogi er yderst velbeskrivende i denne sammenhæng. Han illustrerer forskerens rolle på følgende måde:

*” [...] forsøger at finde det rette mønster bag ved det falske ydre. Ofte rettes denne form for socialkonstruktivisme mod områder, som menes være bestemt af naturen eller det fysiske, og som i stedet afsløres som socialt bestemt.”* (Wenneberg, 2002: 8).

Når man som forsker påtager sig denne detektivrolle, gør man det ud fra ønsket om at afdække sit udforskede fænomen gennem fortolkning, ikke kun som fænomenet fremtræder, men også de latente mekanismer der ligger bag de sociale aktørers handlen (Berg-Sørensen, 2013: 215). For at sammenholde dette med den socialkonstruktivistiske måde at betragte “viden” på, betyder det, at man erkender individets subjektive sandhed, men samtidig fastholder at denne sandhed ikke kan betragtes som værende objektiv eller “rigtig”. Erkendelsen er, at mennesket i sin måde at betragte verden på altid vil være dets “egen idealist” og således være tilbøjelig til, såvel ubevidst som bevidst, at overfortolke, manipulere og overidentificere sig med sit verdensbillede. Således må man som forsker med afsæt i den kritiske hermeneutik forsøge at betragte informantens oplevede sandhed som relativ (Jacobsen 2005: 157).

Hermeneutikken og socialkonstruktivismen argumenteres i visse sammenhænge for værende to forskellige og uforenelige traditioner, eftersom man i socialkonstruktivismen accepterer, at verden konstrueres, og man i hermeneutikken stiller sig kritisk og fortolkende. Den hermeneutiske tankegang vurderes dog i nærværende speciale ikke fjernt positioneret fra det socialkonstruktivistiske udgangspunkt, da der ifølge et hermeneutisk perspektiv hersker et syn på, at ethvert menneske har forskellige måder at fortolke og forstå verden på, hvilket betyder, at der gennem hermeneutiske briller også eksisterer en virkelighed, der differentierer sig, afhængigt af hvem man er. Derudover betragter hermeneutikken menneskers forståelse og fortolkning af verden

som en opstillet præmis for, hvordan verden og virkeligheden opleves og handles i (Berg-Sørensen, 2012: 218-220). Professor Jacob Rendtorff (2003) mener ligeledes heller ikke, at der nødvendigvis bør skelnes, og han argumenterer i stedet for, at disse to retninger skal ses som to yderpunkter af samme tankegang: “[...] *Snarere er der tale om yderpunkter på samme linje, der deler forudsætningen om, at virkeligheden er baseret på menneskelig skabende fortolkning.*” (Rendtorff, 2003: 101). Metodisk bidrager hermeneutikken til, at man i sin undersøgelse tilgår sit felt med en relativistisk syn på, hvordan virkeligheden skal analyseres og forstås.

Som en metodologisk overvejelse er det yderligere nødvendigt, at man i sin forskningsproces reflekterer over rollen, man som forsker har til genstandsfeltet. Med dette mener jeg, at det ikke er underordnet, hvordan forholdet mellem subjekt (forskeren) og objekt (det udforskede) hænger sammen. Set med et hermeneutisk perspektiv, spiller det som Hans Georg-Gadamer betegner for *den hermeneutiske cirkel* ind, når man som forsker tilgår et fænomen. Som forsker kan man, ifølge Gadamer, ikke se sig selv fri fra sin egen forforståelse og subjektivitet, hvilket man derfor er nødt til at være opmærksom på, og derudover også tilstræbe at forforståelsen bruges konstruktivt til at forstå fænomenet bedre (Gadamer, 2004: 278-285).

## 4.0 Metode

### 4.1 Forskningsdesign - Casestudiet

I forlængelse af mine videnskabsteoretiske refleksioner fra det foregående kapitel, vil det metodiske udgangspunkt for specialet være at belyse grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen fra et empirisk og induktivt udgangspunkt. Forskningsdesignet, som skal være rammesættende for den viden, jeg ønsker at generere, er casestudiet (de Vaus 2001: 231). Casestudiet synes velegnet til at undersøge specialets problemstilling, da der er tale om et komplekst område, hvor sociale processer og interaktion spiller ind i forhold til det undersøgte fænomen (Nielsen, 2006: 2).

Hensigten med specialet er først og fremmest at give de to organisatoriske parter, skolerne og skoleforvaltningen, som den vertikale grænsefladerelation består af, en stemme, og jeg forsøger således at opnå en forståelse af, hvordan hver af parterne opfatter relationen. Eftersom der inden for skolevæsenet hele tiden skal løses mange forskelligartede opgaver, vurderer jeg imidlertid, at det er nødvendigt at koble grænsefladerelationen op på en specifik case. Dette gøres på baggrund af en antagelse om, at grænsefladerelationen i nogen grad kan anses for værende kontekstafhængig, hvorfor dagligdagsopfattelser af samarbejdet mellem skoler og skoleforvaltning kan skønnes at afhænge af, hvad der samarbejdes omkring. Opgaverne inden for skolevæsenet formodes nemlig at variere i kompleksitet, og der kan således opstå forskellige opfattelser af samarbejdet. På baggrund af denne antagelse, samt tidligere beskrevne refleksioner om den udfordrende inklusionsopgave, vil inklusion udgøre den specifikke case i specialet. Når parterne bedes fremhæve deres opfattelser om samarbejdet mellem skoler og forvaltning, skal de således gøre det i lyset af inklusionsopgaven.

### 4.2 Empiriindsamling: Fokusgruppeinterview

Med udgangspunkt i min problemformulering, fandt jeg det i begyndelsen af min undersøgelsesproces oplagt, at min dataindsamling måtte baseres på kvalitative interviews eller lignende. Begrundelsen for valget af en kvalitativ metodetilgang er først og fremmest genstandsfeltets kompleksitet og foranderlighed, hvilket appellerer til at benytte kvalitative

metoder frem for kvantitative. Idet jeg ønsker at få et dybdegående indblik i en kompleks social relation, finder jeg det naturligt, at det er parternes gensidige opfattelser af hinanden, der skal sættes i spil kvalitativt.

For at få et indblik i dagligdagsopfattelser der eksisterer mellem informanterne, der tilsammen udgør de to niveauer i skoleorganisationen, har jeg valgt at benytte fokusgruppeinterviews. Det første interview blev afholdt med to forskellige skoler og involverede to lærere og to ledere fra hver af skolerne. Det andet interview blev afholdt med fire ansatte fra skoleforvaltningen og bestod af en sektorleder, to pædagogiske konsulenter og en økonomikonsulent, der til dagligt, i forskelligt omfang, har at gøre med inklusionsopgaven. Intentionen med mit valg af fokusgruppeinterview som metode er blandt andet at understøtte min ambition om at gå åbent og eksplorativt til værks (Bloksgaard og Andersen, 2012: 32). Et fokusgruppeinterview giver mulighed for, at informanterne kan interagere med hinanden, hvilket i mine fokusgruppeinterviews har givet mulighed for at åbne op for fælles refleksioner og diskussioner omkring relationen mellem skolerne og forvaltningen. Derudover giver metoden mig mulighed for at sætte parentes om min egen rolle som forsker ved at lade informanternes holdninger og oplevelser af samarbejdet, som de fremtræder i interviewsituationen, være retningsgivende (ibid.: 31).

Yderligere er det vigtigt at gøre klart, at der med valget af skoler og skoleforvaltning er tale om en vidensgenerering der oprigtigt set berører tre forskellige niveauer i skoleorganisationen; lærere, skoleledelse og ansatte i forvaltningen. At afholde ét fokusgruppeinterview med to operative niveauer kan have nogle konsekvenser, da det kan forventes, at to parter kan have forskellige opfattelser af relationen, og derudover også at relationen imellem dem kan være hierarkisk, hvilket muligvis kan have en påvirkning på, hvad der svares. Disse problemstillinger vil jeg vende tilbage til i analysen.

Når jeg beskæftiger mig med opfattelser, holdninger og sociale relationer, må jeg antage, at disse formentlig ændres over tid, og det kan således være svært, medmindre man arbejder longitudinelt, at indfange et fuldkommen nøjagtigt billede heraf. Eftersom der i dette speciale indfanges et øjebliksbillede af, hvilke opfattelser der eksisterer, er dette naturligvis et punkt, hvor projektet lader sig begrænse i forhold til den eksterne validitet og dens generaliserbarhed, hvilket kan siges at være en typisk begrænsning ved brugen af kvalitative metoder. Der kan yderligere pointeres, at

dette, i overensstemmelse med et socialkonstruktivistisk perspektiv, heller aldrig vil være efterstræbelsesværdigt.

Frem for at afholde to klassiske fokusgruppeinterviews med rundbordssamtale og interviewspørgsmål, har jeg, i samråd med min vejleder, Professor i organisationssociologi Janne Seemann, valgt at implementere en tegneøvelse, som har til formål at agere 'dynamo' for den ønskede vidensproduktion.

Tegneøvelser indenfor organisationsanalyser er et værktøj, som Seemann har været med til at udvikle og har benyttet i sin egen forskning. I forskningsprojektet "Jobcenteret som organisatorisk fænomen" fra 2009 benyttede hun sammen med Professor Karen Breidahl Nielsen tegneøvelser som et organisatorisk analyseværktøj til at undersøge dagligdagsopfattelser på Jobcenter Frederikshavn (Breidahl & Seemann 2009: 94). Breidahl og Seemann argumenterer for, at de ofte anvendte "teoretiske metaforer" såsom Henry Mintzbergs' fagbureukrati, maskinbureaukati, Ad hoc-kрати osv. har en tendens til at blive for abstrakte og distancerende i de situationer, de skal anvendes i. De foreslår derfor i stedet, at man ved at konstruere mere kreative og "vidtløftige" dagligdags-metaforer kan gøre de normalt komplekse processer der foregår i organisationer mere simple og overskuelige. Tegneøvelsen skal således, ifølge Breidahl og Seemann, gøre op med de begrænsende "*formelle diagrammers linjer, cirkler og firkanter*" der normalt dominerer vores beskrivelser af organisationer og i stedet, gennem alternative og mere jordnære organisationsbilleder, forsøge at indfange de processer og det samspil der foregår i organisationer (Ibid.: 95)

Yderligere redegørelse og refleksioner vedrørende min indgang til feltet samt udvælgelse af informanter kan findes i bilag 1.

## 5.0 Analysedel 1 – Informanterne tegner og fortæller

For at overskueliggøre min analyse, har jeg valgt at dele den op i to dele. Første del vil indeholde en empirisk gennemgang af parternes tegninger, herunder deres dagligdagsopfattelser på samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen. Anden del vil indeholde teoretiske refleksioner, som jeg finder relevante at inddrage for at besvare min opstillede problemstilling. Dette kan betragtes som en tragtformet fremgangsmåde, hvor jeg i første del går fra det redegørende og empiriske, til i anden del at indsnævre og anlægge et teoretisk begrebsapparat, for at hæve resultaterne op på et højere abstraktionsniveau.

Den empiriske del af analysen vil indeholde en præsentation af lærernes, ledernes og de forvaltningsansattes dagligdagsopfattelser af samarbejdsrelationen omkring inklusion. Dagligdagsopfattelserne vil blive illustreret gennem informanternes tegninger, som de blev bedt om at lave under fokusgruppeinterviewene. Denne første del af analysen vil indledningsvist overvejende være beskrivende, da min empiri danner grundlaget for min efterfølgende analyse og besvarelse af min problemformulering. Som et led i tegneøvelsen bad jeg informanterne om at tilføje tre styrker og tre svagheder til deres tegninger. Styrkerne og svaghederne vil efter gennemgangen af tegningerne blive præsenteret for hver af parterne. Det grundlæggende fokus vil, ud fra specialets problemstilling, være at fremstille parternes dagligdagsopfattelser, ud fra deres tegninger, som de selv vurderer bedst illustrerer samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen. I min behandling af empirien har jeg lavet et udførligt referat af interviewene, som jeg optog med lyd. Der er derfor tale om en kildenær rekonstruktion af informanternes udtalte dagligdagsopfattelser, dog med min egen sortering af meningsforstyrrende sproglige vendinger og fejl. Upåagtet er det nødvendigt at understrege, at der i socialkonstruktivistisk forstand således er tale om min egen sociale konstruktion, da der ikke er tale om en direkte transskription af informanternes udtalelser.

Jeg indledte mit fokusgruppeinterview med kort at præsentere undersøgelsens problemstilling efterfulgt af en introduktion til tegneøvelser. På opfordring fra min vejleder, og med inspiration i hendes fremgangsmåde i brugen af tegneøvelser, præsenterede jeg, forinden tegneøvelsen, informanterne for en række eksempler på de metaforer, som kunne være relevant i deres samarbejdsrelation. Dette gjorde jeg for at lede informanternes refleksioner i en mere kreativ retning. Selvom dette vurderes at være en nødvendig fremgangsmåde for at få informanterne til at



tænke i billeder og metaforer, kan en tilbageskuende refleksion være, at det kan have den negative konsekvens, at billedeksemplerne risikerer at henlede informanterne til at tænke på noget bestemt. Min præsentation, og billedeksemplerne jeg præsenterede informanterne for fremgår af bilag 4.

## 5.1 Eksekveringen af fokusgruppeinterviewene og refleksioner ved brugen af tegneøvelse

Tegneøvelsen startede med at informanterne gik sammen to og to, hvorefter de ved hjælp af tegneredskaber illustrerede deres opfattelse af samarbejdsrelation mellem skoleforvaltningen og skolerne i forhold til inklusion. Efterfølgende var ideen at følge op på nogle af pointerne gennem en mere klassisk interviewform. Forinden mine interviews, udarbejdede jeg derfor en interviewguide, som skulle være retningsgivende under det afsluttende interview. I bagklogskabens lys kan det konkluderes, at en tegneøvelse kræver langt mere tid, end jeg havde regnet med og jeg endte med ikke at nå at bruge min interviewguide i hverken interviewet med skolerne eller skoleforvaltningen. Som facilitator skulle jeg muligvis have været bedre til at bryde ind og styre interviewene, i stedet for blot at lade informanterne diskutere videre. Dog vurderer jeg, at tiden informanterne brugte på at tegne og diskutere deres egne og hinandens tegninger, fungerede over forventning, og under begge interviewsituationer vurderede jeg, at diskussionen omkring tegningerne var yderst givende, og at det var svært, og måske også unødvendigt, at stoppe diskussionens gode flow. En af de særlige fordele ved at have benyttet mig af tegneøvelser erfarede jeg var, at informanterne i høj grad virkede til at få noget ud af at deltage. Derudover observerede jeg, at begge interviews udmundede i en sjov og konstruktiv videndeling, som jeg vurderer ikke ville have været sket i lige så høj grad, hvis jeg havde afholdt et klassisk fokusgruppeinterview.

Begrundelsen for ikke at bede informanterne om at tegne en tegning hver var, at jeg forinden vurderede, at øvelsen ville være sjovere at arbejde med i grupper, samt at kreativiteten og refleksionsniveauet blev øget ved at arbejde sammen med en kollega. Valget har selvfølgelig den konsekvens, at informanterne skulle være nogenlunde enige om deres syn på relationen, idet de skulle illustrere det på samme papir. Hver gruppe fik, som tidligere nævnt, til opgave at tegne en tegning, som skulle illustrere deres opfattelse af grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen. Hver af tegningerne har jeg efterfølgende tildelt hovedoverskrifter, som jeg på

baggrund af min egen fortolkning vurderer, er dækkende for tegningernes hovedtematikker. De i alt seks tegninger fra skolerne og forvaltningen har jeg kaldt henholdsvis; 1) *Skibet der aldrig forankres* 2) *Forvaltningsborgen og skolehytterne* 3) *Den tvetydige inklusionsstrategi* 4) *Indsatsbiler på afveje* 5) *De vildfarende skolejoller* 6) *Den fastholdte fortælling*. Foruden tegningerne bad jeg, som tidligere nævnt, grupperne om at påsætte tre styrker og tre svagheder i forhold til samarbejdet, hvilket blev grebet en smule forskelligt an.

Til fokusgruppeinterviewet med skoleforvaltningen havde jeg, med tanke på at besvare tredje forskningsspørgsmål i min problemformulering, tilføjet et ekstra element. Efter præsentationen af skoleforvaltningens egne tegninger, præsenterede jeg dem for skolernes og de pointer som var kommet frem under interviewet. At konfrontere informanterne fra skoleforvaltningen med skolernes opfattelser af samarbejdsrelationen vurderede jeg var en relevant og spændende tilføjelse, der lagde op til yderligere refleksion og diskussion.

## 5.2 Præsentation af skolernes og skoleforvaltningens tegninger

Jeg vil nu gennemgå informanternes tegninger. Nogle af tegningerne vil være efterfulgt af relevante kommentarer og diskussioner, der knyttede sig til tegningerne.

### 5.2.1 Lærernes dagligdagsopfattelser

Denne første gruppe bestod af to lærere fra samme skole, der til dagligt arbejder i forskellige teams. Deres tilgang til øvelsen var, at de først og fremmest ville finde frem til, om de så samarbejdsrelationen på samme måde. De lavede derfor hver især en skitse, der endte ud med at have nogenlunde samme grundlæggende tematik. Nedenfor fremgår de to lærers præsentation af deres tegning:

*“Skolen ligger som skibet, og ledelsen ser vi som styrer huset, og de gule og blå linjer er sol og regn fra forvaltningen. Det kommer først og fremmest på dækket af båden og på ledelsen, og så nedenunder vandoverfladen i skroget på båden der ligger den egentlige skole med lærere, pædagoger, servicepersonale, vores værdisæt som skole, vores forældre og vores elever. Så er der det her anker, hvor vi prøver at forankre nogle af alle de ting, vi får ned fra oven, men det sidder*

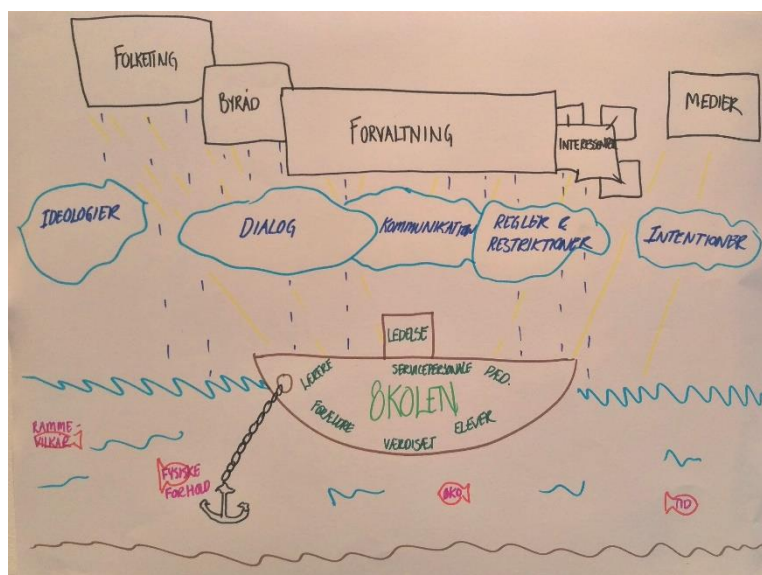
*som man kan se ikke helt fast og når aldrig helt ned til bunden, for så kommer der en ny ide ovenfra som også skal forankres. Så er der alle de her kasser oven over skibet, som sender både sol og regn, som skal illustrere alle de påvirkninger, vi får fra oven; folketing, byråd, forvaltning som en stor kasse, alle mulige små interessenter og medier.*

*Så er der de her skyer, som nogle gange kan forplumre udsynet lidt undervejs i den lange kommunikationsvej, hvor de ting der bliver besluttet og skal videre bliver gjort lidt uklart for os som medarbejdere. Så er der vandet hvori båden sejler, som består af alle de ting som regner og skinner ned ovenfra, som vi så kan søge eller fiske efter; økonomi, tid, fysiske forhold, rammevilkår. Lige nu oplever vi, at alle de der gode ting, der kommer fra oven, både sol og regn, gode og dårlige ting, daler ned i båden, hvilket betyder, at vi i båden bliver tyngt mere og mere ned. Hvis dette bliver ved, vil vi til sidst gå på grund og havet blive tørlagt for alt det vi har brug for. Vores drømmescenarie er, at der i fremtiden begynder at regne og skinne mere ned i havet, så vi selv kan begynde at fiske de ting op, som vi som skole har behov for. Det kunne være fedt, hvis vi på den måde kunne begynde at få mere tid, økonomi, bedre rammeforhold, at skipper fik lov til at smide ankeret, og vi fik mere ro til at arbejde med de ting, som vi selv valgte, i stedet for at man har så travlt med at fylde båden op med en masse ting. Hvis man selv kunne vælge, og altså ligge og fiske, kunne vi som skole selv se på, hvad vi synes der er vigtigst at prioritere med den begrænsede plads vi har.*

*Nu er det sådan, at jeg er på slutløn, så jeg får ikke mere, ved at sige det jeg siger nu, men vi [tegnere] ikke bare os men også vores kollegaer, oplever nogen gange, at vi er meget meget topstyret på den måde, at det regner meget oppefra og ned i båden, det kunne være rart, hvis der var en større tillid fra topledelsen til at vores lokale ledelse kunne drive båden i samarbejde med personale . Det er ikke noget vi har spurgt vores ledelse om, men vi synes nogle gange, at overbygningen æder vores ledelse op, det er i hvert fald sådan, vi som medarbejdere oplever det. Svaghederne ved relationen mellem os og forvaltningen er, at der somme tider er for lang en kommunikationsvej, hvilket kan forplumre vores udsyn. Derudover kommer der for mange tiltag, og det kan være svært nogle gange at holde styr på, hvad det er, man skal og ikke skal. Styrkerne er samtidig, at der i det hele taget eksisterer kommunikation, og at der bliver gjort noget ovenfra, som vi af og til kan bruge på vores skole. Der kommer mange gode tiltag, og når der kommer et tiltag, så er det ofte ikke tiltaget i sig selv man som medarbejder som regel er negativt indstillet overfor, men snarere at man ikke er færdig med det forrige tiltag, man var i gang med. Man kan*

ikke overskue det. Inden det begynder at regne eller skinne, kunne det være fedt, hvis forvaltningen lige vurderede forholdet mellem forandring og forankring. Det er ligesom om, at der er mange ambitioner om forandringer, og det er jo klart, for når man er oppe i overbygningen [på forvaltningen], så skal man gøre sig selv berettiget ved at vise, at man kan lave forandringer. Det er ligesom om, at i dag gør du ikke dig selv berettiget ved at arbejde for forankring, og det er jo egentlig underligt, fordi vi er jo næsten ved at blive et traditionsløst samfund, på mange områder. Der er behov for mere forankring, som vi skal holde fast i, for at ankeret kan sidde fast nede ved havbunden og det er lidt svært for tiden for nogen af os, synes vi”.

### “Skibet der aldrig forankres”



Billede 1: Skibet der aldrig forankres

Ovenstående billede illustrerer lærer 1 og lærer 2’s opfattelse af skolernes samarbejde med skoleforvaltningen i forhold til inklusion. Nedenfor fremgår samtalen, som informanterne i fokusgruppen havde sammen efter de to lærers præsentation af deres billede.

**Lærer 4:** “Jeg kunne godt li’ den der ide i havde til sidst med, at man ligesom i højere grad skulle kunne udvælge de ideer, som kommer fra oven, fordi man kan også sige, at alle skoler og organisationer er jo sådan set forskellige, og vi har hver vores behov og kompetencer, hvorfor ikke bruge disse kompetencer, som vi har, på skolen til fulde. Jeg tror, hvis man bliver bedre til at

*udnytte alle kompetencerne på skolerne, så vil skolerne blive bedre, i stedet for at man oven fra beder os om at fokusere på områder, der ikke er relevante for os. Det kan virke hul i hovedet at bruge tid på noget, som der slet ikke er behov for den pågældende skole. Man skal være bedre til at tage det tempo bådene sejler i”.*

**Leder 4:** *“Det har jeg nu også en oplevelse af, og jeg synes forvaltningen sorterer. Jeg har ikke en oplevelse af, at vi får alt muligt. Jeg tror, at de sorterer, inden det kommer ud på skolerne”.*

**Lærer 1 (Tegner):** *“Men det kan også godt være der, hvor forskellen ligger for os [lærere], at ledelsen ser nogle andre ting, end vi gør, for det er ikke altid den følelse, vi som lærere står tilbage med. Men det er jo selvfølgelig heller ikke altid, at man som medarbejder behøver at få indsigt i alt”.*

**Lærer 2 (tegner):** *“Jeg tror, det er på alle niveauer, hvor sorteringen er nødvendigt. Jeg må også nogle gange løbe rundt og samle ting op, som til sidst ender med, at jeg får gryden fuld, og til hvilket formål tænker jeg nogen gange? Nogle gange er man som lærer nødt til selv at sortere i, hvad man skal gøre, på grund af de alt for mange tiltag. I stedet synes jeg, man skulle være bedre til at gå ud fra, at vi nok skal nå det hele, også selvom man får mere tid til at fordybe sig. Det er jo ikke sikkert, at læring, trivsel og dannelse har noget med kvantiteten af indsatser at gøre, men faktisk kan have noget at gøre med kvaliteten i det man gør. Hvis man får roen til at turde fordybe sig, i det man arbejder med, og at det ikke altid behøver at være fluebenspædagogik, hvor man ud fra en tjekliste kan sige: “nu har jeg gjort det og det og det” hvor man så i enden af året kan vise sin leder sin kalender og sige: “hold kæft alle de aktiviteter jeg har lavet, nej hvor er jeg dygtig”. Jeg tror nogle gange, at eleverne har den samme oplevelse som jeg selv. Sorteringen skal foregå på alle niveauer også hos børnene”.*

**Leder 1:** *“Jeg synes, at billedet fint er med til at illustrere det her med, at tingene regner ned i båden oftest, og man kan jo sige, at der ikke er lige meget tørke alle steder. Selvfølgelig forsøger vi at vurdere, hvad der giver mening her hos os, hvor meget energi skal vi nu give det. Det korte af det lange er egentlig, når man ser på jeres billede, at man skal finde ud af, hvor det skal regne*

henne, og hvor tørken og behovet er. Det kunne være rigtig fint, hvis vi kunne begynde at differentiere noget mere mellem hinanden”.

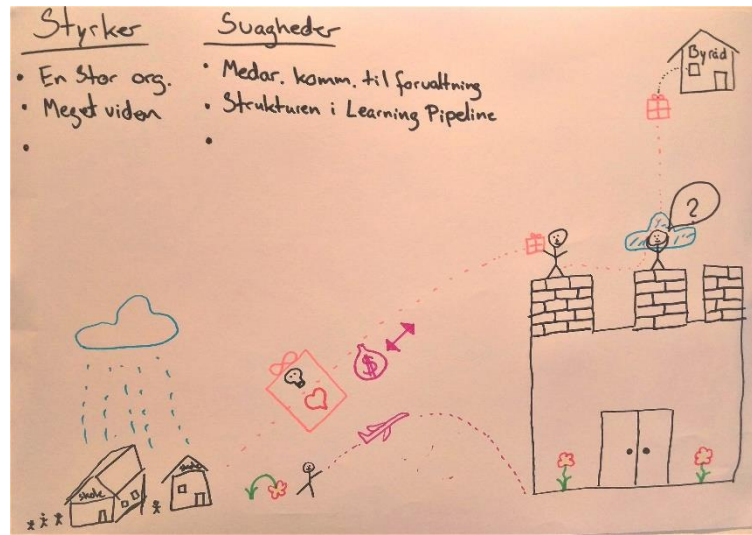
**Lærer 4:** *“Der sidder nogen på forvaltningen som måske ikke har et billede af, hvad der sker på skolen. Det virker som om, at de sommetider sidder for meget i skyen, som skygger for, hvad der sker på skolerne. De kan ikke altid se, hvad billedet er nede på skolen. Intentionerne er gode nok, men der mangler nogle gange et virkelighedstjek, hvor man ser, hvad er det der reelt er brug for. Så mangler der også nogle gange en lydhørhed, når vi som medarbejdere siger, det her det er der ikke brug for, at der så også bliver lyttet efter. Nogle gange synes jeg, at det kommer til at virke som om, at intentionerne kommer til at overskygge det reelle behov, hvilket er spild af ressourcer”.*

Den næste informantgruppe bestod også af to lærere fra den samme skole, som til dagligt arbejder i samme team. Til at begynde med havde den ene af dem svært ved at sige meget om relationen, da det ifølge ham ikke var noget han spekulerede meget på, dog vurderes billedet nedenunder at illustrere, at tegneøvelsen alligevel fik ham til at reflektere over samarbejdet. Sammen havde de følgende kommentarer til deres billede om samarbejdsrelationen:

*“Her ser vi forvaltningen ovre til højre, som er borgen. Og så har vi skolerne til venstre som de små huse. Hvis man kigger på borgen, kan man se ham her med spørgsmålstegnet i skyen, som skal illustrere, at vi somme tider føler, at de fra forvaltningen spørger os om, hvad vi synes, men når vi så svarer, så står de lidt med hænderne for ørerne. Fordi hvis svaret ikke lige er det rigtige og ikke lige passer med det de forestiller sig, så er det måske ikke altid så rart at høre. Et eksempel her kan være visitationsmodellen. Så har vi de her gaver, der kommer fra byrådet, som forvaltningen så står og kaster ned til os. Problemet er bare, at man aldrig ved, om gaverne bringer dødningshoveder eller kærlighed med sig. Intentionen er måske god mange gange, men når det der egentlig opfattes som en gave lander, er det måske ikke altid en gave. Så hvis man kigger på den her blomst nederst til venstre, kan man se, at den hænger lidt med hovedet. Det betyder, at vi, i tråd med billedet fra gruppe 1, nogle gange drukner i det vi skal. Hvor inde på borgen [forvaltningen], der blomstrer blomsterne jo sådan set, fordi de har gode intentioner om, at det her det skal blive godt, men de er somme tider meget lukket inde i sig selv set fra et medarbejderperspektiv. Vi talte lidt om undervejs, at man i forvaltningen siger det her med, at vi*

*skal styrke inklusionen, og vi skal være bedre til at inkludere, og samtidig tager de med den anden hånd og lukker specialtilbuddene i et væk. Det virker selvmodsigende, og man tænker som medarbejder: "bestem jer!". Dengang inklusionen blev indført, var normalitetsbegrebet måske for snævert, og det gav rigtig god mening at snakke om og diskutere normalitetsbegrebet, som f.eks hvornår man skulle inkludere på skolen. Problemet er nu, at nu er der blevet åbnet op, så meget at man har mistet begrebets mening, og man er i tvivl om, hvornår der skal inkluderes, og hvornår skal der visiteres. Imens siger forvaltningen, at vi skal inkludere mere og mere, alt i mens de tager kompetencerne og ressourcerne fra os. Dette gælder også i specialtilbuddene, og de tager specialiserede tilbud, vi har i kommunen, der hvor kompetencerne virkelig er til stede, og i stedet spreder det ud på hele organisationen, hvilket betyder, at noget går tabt. Man skal forsøge at finde en middelvej i forhold til de mål der bliver opstillet i forhold til inklusionen og sørge for at ambitionerne bliver realistiske. For at vende tilbage til billedet så ser vi papirflyveren nederst der flyver fra skolerne og til foden af forvaltningsborgen, som skal illustrere de høringssvar, som vi sender afsted. Vi forsøger at sende nogle flyvere derop ad, men nogle gange lander de ikke helt, og andre gange bliver de blæst tilbage. Man kan godt nogen gange være lidt forblændet af at stå så højt oppe, og så har man måske svært ved at se, hvad billedet reelt er på jorden. Pengesækken i billedet betyder, at vi både får penge fra dem, men at vi samtidig skal spare. Det er fedt med de mange tilbud og viden i kommunen, problemet er bare, at størrelsen resulterer i, at den mister smidigheden. Der er meget langt fra høring til beslutning, men også hvem der skal snakke med hvem".*

## “Den store forvaltningsborg og de små skolehytter”



Billede 2: Den store forvaltningsborg og de små skolehytter

Billedet som disse to lærere præsenterer, giver anledning til at deres leder, der ikke helt opfatter relationen på samme måde, kommer med følgende bemærkning:

**Leder 3:** “Du siger, at vi ikke bliver hørt, men vi bliver jo hørt rigtig meget - det kan så godt være det med, at der ikke bliver lyttet. Jeg ser det ikke som en så stor borg dog. Man kunne også godt have tegnet 52 skoler og så en skole nummer 53 der hed forvaltningen, og at de så bare har en anden funktion end de 52 andre. Jeg tænker, at de er til for mig og for vores skyld, for at vi kan udføre vores arbejde vi skal. Det arbejde der betyder noget, er det der foregår ude i vores klasser og i dussen. Men hvis det er sådan, I oplever det, så har vi som ledere ikke gjort vores arbejde godt nok. Jeg synes jo faktisk ikke, at det er sådan, og jeg oplever forvaltningen, som om at de gør meget for at holde lidt på sig selv og ikke komme med en helt masse nyt. Der er mange fagfolk derinde, hvilket er en styrke, men i og med der også er mange fagfolk og konsulenter og ledere af alle mulige slags, der skal bevise deres værd, så jo flere der er til den slags, jo mere sendes der jo ned og der er det så bare, at vi skal være gode til at forstå, at de er her for vores skyld, så vi bestemmer selv, hvad vi griber, og det siger de faktisk også, når vi mødes i forum for pædagogik og udvikling. Gaven de kommer med til os, er en gave vi kan vælge at lade være med at tage i mod. Det er egentlig ikke så tit, jeg oplever, at der er noget vi SKAL gøre. Skoleforvaltningen giver os



også julegaver for netop at etablere en tættere relation og for at få os til at føle os som en stor familie, men jeg ved ikke, om det helt virker”.

**Lærer 3 (tegner):** “Jeg tror også, at du har en anden vinkel, da din kontakt til dem måske er langt tættere end vores som medarbejdere. Vi ser nogle gange, fra vores perspektiv, at beslutninger bliver trukket ned over hovedet på os, og det der kommer inde fra forvaltningen er uhåndterbart. Der mangler vi måske lidt den der nærhed”.

**Lærer 1:** “Det har jeg også en fornemmelse af, jeg kan bare godt undre mig over det. Et eksempel kunne være, at vi sidder ude på vores skoler, og vi gør alt vi kan for at spare på papir, og så ligger der ofte ude i mit dueslag en masse flotte postkort med slagord omkring, hvad vi skal fokusere på, og det synes jeg er spild, og det virker mere provokerende end gavnligt. Med det mener jeg handler om, at forvaltningen skal være bedre til at se sammenligningen samtidig med de hele tiden beder mig om at forholde mig til noget nyt”.

**Lærer 1:** “Det er lige netop det der kan virke frustrerende. Så bliver der besluttet helt oppe fra, at han skal det. Så bliver der indført en masse, og vi får de her glitterpostkort, og så kan vi blive lettere irriteret eller glade for det, og sådan fortsætter vi”.

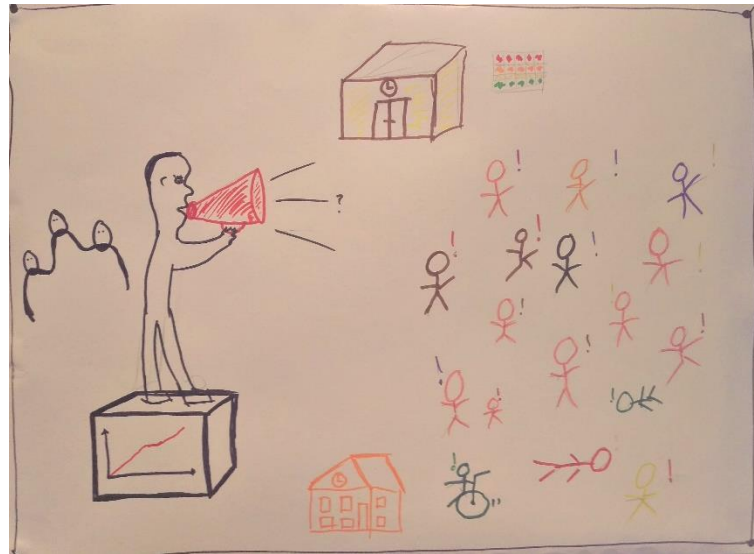
**Lærer 3:** “Det jeg så tænker er, at når man så sidder med nogle af de her ting, hvor det stikker fuldstændig af, og man så sidder og tænker sit. Der var det her eksempel hvor vi medarbejdere nærmest sad og råbte og skreg, men jeg føler bare ikke rigtig, at det bliver hørt. Jeg fornemmer ikke, når man så ser, hvad det er der sker efterfølgende, at det nytter noget. Jeg fornemmer mere, at når noget for alvor bliver kritiseret, og dem øverst oppe tænker, at det vil koste stemmer, så ligger man det bare på den anden side af valget, og så kan vi køre det ind, uden nogen opdager det”.

## 5.2.2 Skoleledelsernes dagligdagsopfattelser

Første informantgruppe med skoleledere bestod af to ledere fra samme skole. De tegnede sammen en tegning, som særligt havde deres egen opgaveløsning samt den aktuelle inklusionsdebat for øje. De havde følgende at fortælle om samarbejdsrelationen i deres tegning:

*[...] vi starter med ham manden, der står med megafonen. Man har lavet dette tiltag i forbindelse med, at vi skal være bedre til at inkludere, hvorfor man har spurgt om alles holdninger til, hvad de synes om dette. Interessenter som; medarbejdere, ledere, elever næsten, forældre, interesseorganisationer, handicappede er alle blevet spurgt og spørgsmålet er da: Hvad der så kommer ud af det? For man kan spørge sig selv, om det bliver mere kvalificeret af, at man har spurgt alle, eller om det bare er for at sige, at man har gjort det. Det får os til at stille spørgsmålet, om der så sidder nogen herinde [peger på de tre mennesker bag manden med megafonen] og siger, nu har vi hørt alle men nu er det så sådan her at vi gør. Jeg ville egentlig hellere have haft, at man havde valgt nogle fagfolk ud, som kunne arbejde i dybden med noget og fundet evidensbaseret dokumentation for, at det er sådan her vi bør gøre det. Det er ikke typisk, at man vælger at spørge alle i befolkningen. Typisk har man fagudvalg som inddrages i de her beslutningsprocesser som kommer med kvalificerede og gennearbejdede bud, som kommer ud til os i medudvalgene, hvor vi så sender hørings svar tilbage. Jeg er derfor meget spændt på at se, hvad der kommer ud af det her. Hvis skolerne ikke lever op til de mål, som bliver sat op, så synes jeg vores forvaltningschefer skal tage fat i de få skoler det handler om. Hvis vi ex leger, at en skole af den ene eller anden årsag ikke vil eller kan inkludere ret mange, så stjæler de ressourcer fra vores skole hver gang. Det synes jeg ikke er i orden. Jeg synes det er vores forvaltningschefers job at tage fat i de enkelte skoler, som ikke formår at inkludere, og spørge ind til hvorfor de ikke formår at løse opgaven. Styrkerne ved samarbejdet er, at vi har en kæmpe forvaltning, og vi har så mange dygtige fagfolk at trække på, og jeg synes vores hjemmeside giver os mulighed for at lave vidensdeling med hinanden, men det gør vi egentlig ikke, fordi vi nok har for travlt”.*

### “Den tvetydige inklusionsstrategi”



Billede 3: Den tvetydige inklusionsstrategi

Vedrørende den sidste pointe om travlhed, kunne jeg observere, at flere af deltagerne kunne nikke genkendende til dette. En lærer bryder om denne pointe ind og siger: “Der sagde du noget meget vigtigt”, hvorefter lederen uddyber:

“Grunden til jeg mener, at vi har for travlt, er fordi man har rullet en skolereform ud, som jeg i øvrigt synes er rigtig god, men i stedet for at lade os få ro til at få den ordentligt implementeret, så laver man lige nogle yderligere ændringer. Dette giver et mudderet billede. Man har en ambition fra forvaltningen om, at elever skal til at gå i skole på en helt anden måde, men problemet er bare, at man ikke har sat ressourcer af til, at vi kan blive efteruddannet. Dette betyder, at vi inden for vores normale arbejdstid efteruddanner os og sætter os ind i en helt masse nyt, og jeg tror, det er derfor, vi løber stærkt. Man burde have tænkt, at det ville kræve efteruddannelse og sørget for at gøre dette, inden man satte skolereformen i gang. Og nu fire år efter begynder politikerne så at tale om, at vi bør lave det hele om på ny - så bliver man virkelig forpustet”.

**Lærer 3:** Det synes jeg egentlig er et meget typisk og generelt billede på vores organisation, så søsætter man skibet, inden man har tænkt over, hvordan skibet skal se ud, men det er jo ikke kun forvaltningsmæssigt, det er jo politisk.

Den sidste gruppe bestod også af to ledere fra samme skole, som havde valgt at kalde deres billede for inklusionslandskabet. De havde taget udgangspunkt i de styrker og svagheder, som de anså kunne findes i samarbejdsrelationen mellem skolerne og forvaltningen. Om dette inklusionslandskab kunne de fortælle:

*“Vi har valgt at tegne et inklusionslandskab, hvor vi i venstre side af billedet ser skoleforvaltningen. Og så har vi en række skoler herude til højre, hvor vi ligger. Der er store skoler, små skoler, og så er der mellemskoler ligesom os. Der er mange døre ind i den her forvaltning, og styrkerne ved vores forvaltning er, at der er en tydelig struktur, en utrolig vidensrigdom, og så er der en fantastisk vilje til at ville os herude på skolerne. Der er så nogle veje herudefra, og der kører en masse biler ud herfra, der kommer med forskellige tiltag. Nogle er helt vildt læsset op så det går lidt langsommere, og andre når helt ud til skolerne. Men nogle når aldrig frem. Enten når de ikke engang ud af garagen, og andre gange kommer de ud for nogle drukneulykker undervejs. Der kan være mange forskellige grunde til, at de drukner. Det kan være, at det simpelthen er for glat, inden man kommer ud herfra, men det kan også være, at vi gør noget herude på skolerne, som gør, at de [tiltagene] ikke bliver levedygtige. Vi nåede ikke at tegne biler, der kører den anden vej, men der er også tiltag der går den anden vej.*

*I baggrunden kan man se de her bakker og et flag, som skal symbolisere, at vi også har et udsyn og nysgerrighed ift. det der kommer ude fra, men vi ønsker somme tider, at der var nogle flere af de her biler fra forvaltningen, som også kom bare for at kigge ind af vores vinduer og fik øje på, hvad vi skoler egentlig laver. Vi kunne godt tænke os, at der nogle gange kom biler der ikke var læsset op, men i stedet kom for at besøge os for at se den forskellighed der er iblandt os skoler. Dette skulle man gøre for bedre at finde ud af, hvad det så er der skal læsses på bilerne og køres ud til den enkelte skole. Så har vi de store træer, som symboliserer de her politikker, hvor nogle stikker voldsomt op, og andre læner sig, de bliver lidt glemt og falder i skyggen af de andre. Skolerne står på denne måde også nogle gange i skyggen af disse politikker, men somme tider kravler vi op og samler frugterne fra træerne. Vi mener, at der ikke er tilstrækkeligt fokus på at kigge ind til os, og man differentierer ikke nok”.*

### “Indsatsbiler på afveje”



Billede 4: Indsatsbiler på afveje

I ovenstående beskrivelse og illustration af billedet “Indsatsbiler på afveje”, giver informanter fra skoleledelsen udtryk for et ønske om mere individuel opmærksomhed på den enkelte skole. Et ønske om ikke blot at få besøg fra forvaltningen, men at der ved disse besøg, i højere grad end det er tilfældet i dag, fokuseres på at finde frem til, hvad den specifikke skole har behov for. Billedet og præsentationen heraf medførte nedenstående refleksioner.

**Leder 2 (tegner):** “Vi kan somme tider sidde og være fremmedgjorte omkring tiltag og sidde og spørge os selv, hvad var det lige vi skulle med det. Dette knytter sig lidt til behovet for større differentiering. Vi kan sidde ude hos os og tænke, hvorfor er det lige vi skal tag os af det. Hvorfor skal vi gribe alle mulige tiltag, som er iværksat ud fra en målestok på nogle skoler, som vi slet ikke ligner. Det tænker jeg der må være rigtig mange af vores kolleger der også tænker. Hvorfor får vi ikke mere støtte i forhold til det vi har behov for. Jeg synes, der er et større behov for en differentiering, og det skal man kigge på politisk, synes jeg, når vi snakker om inklusion. Hos os har vi én børnegruppe, én gruppe forældre, I jeres [den anden skole] har I en anden. Alle skoler er forskellig med forskellige grupper af børn og forældre, og vi skal ikke behandles ens, vi skal behandles forskelligt”.

**Lærer 3:** *“Jeg tænker, det handler om differentiering, som i virkeligheden er det vi prædiker om i vores undervisning og har gjort det i 25 år. Nu har vi koncentreret os om at undervisningsdifferentiere i så mange år, det kunne være, at man så også skulle gøre et eksempel ud af, at man begynder at skoledifferentiere”.*

**Leder 1 (tegner):** *“Jeg tror måske, det er naturligt, at vi er kommet hertil nu. Man kan sige, der i mange år har været et stort behov for en ensartethed i vores skolevæsen, uanset hvor vores børn går i skole i Aalborg Kommune. Måske er vi kommet dertil nu, hvor vi godt kan gøre vejen bredere [henviser til billede 4] og give plads til afstikkere. Vi har måske fået så stærk en struktur og mange fælles tiltag, så vi kan få plads til at lave flere veje ud til skolerne”.*

**Lærer 2:** *[...] Hvis man skyder med spredehagl i stedet for at finde ud af, hvem man har med at gøre, rammer man nok forkert. På det private arbejdsmarked kalder man det en kundeundersøgelse, som man starter med, inden man ruller et produkt ud”.*

**Leder 1 (tegner):** *Jeg tænker, at de har forsøgt at gøre det, og blandt andet har vi de her inklusionsbesøg, hvor to fra forvaltningen kommer ud på skolerne, hvor vi taler om, hvad er det vi er optaget af ude på vores skoler ift. Inklusion. Det synes jeg er rigtig fint, og dejligt at de har den interesse. Den virker oprigtig, og jeg synes også, de tager noget med sig hjem. Men det er måske ikke igennem disse få besøg at der bygges store tiltag, som skal rulles ud på samtlige skoler. Det er slet ikke en let opgave at kigge ind til os alle sammen, og se hvad vi har behov for. Men hvis vi skal komme videre med det her, så tror jeg, det er det, der skal til.*

### 5.2.3 Skoleforvaltningens dagligdagsopfattelser

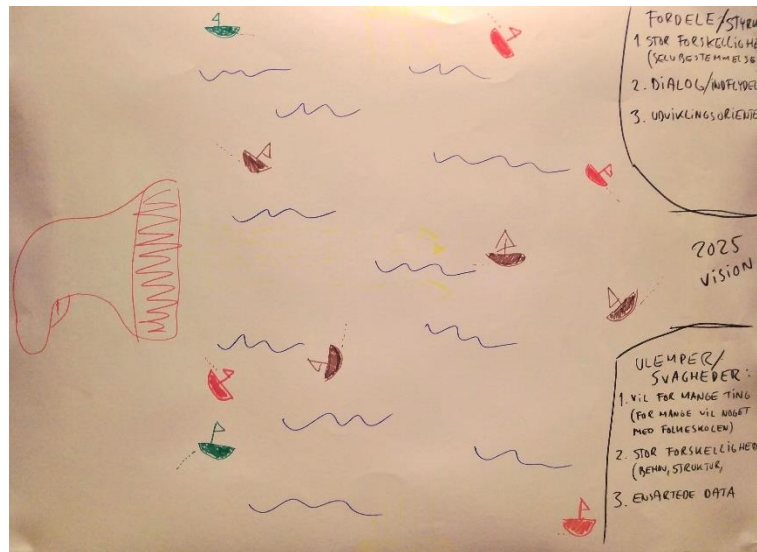
Første informantgruppe bestod, i fokusgruppeinterviewet med informanter fra skoleforvaltningen, af to ansatte fra skoleforvaltningen, som selv valgte at gå sammen med dem de sad ved siden af. Følgende er deres beskrivelse af deres billede på samarbejdsrelationen mellem dem selv og skolerne:

*“Vores skoler er de her 48 optimistjoller der sejler i hver deres retning. Skolerne, eller jollerne, har vi givet tre forskellige farver, som skal illustrere deres klynger, som også er på vej i hver deres*

retning. Forvaltningen har vi illustreret som den store "stygge" hårtørrer, ude til venstre, som forsøger at blæse jollerne i samme retning ind i slugten, til højre, til vores 2025-vision. For det første kan man se, at de vinde der kommer fra forvaltningen ikke er nær så store og brede, hvilket betyder, at vi ikke altid har så meget at skubbe med herinde, som skolerne måske tror. Vi er ikke så mange, og vi kan heller ikke så meget, som vi nogle gange ville ønske. Så har vi en enkelt jolle der er på vej i den rigtige retning, og så har vi en der har været det, men nu er på vej væk igen. Det er lidt sådan vi ser billedet i forhold til inklusionsarbejdet. Så har vi nogle andre hårtørrere i bunden og i toppen som illustrerer de andre forvaltninger og politikere som også forsøger at blæse jollerne i den rigtige retning. Så i det hele er der mange hårtørrere som de her skoler de skal forsøge at navigere efter. Man kunne jo sådan set tegne en hårtørrer for hver eneste strategi eller projekt, vi sætter i gang, og det gør det også rigtig svært. Det vi mangler på tegningen, som vi ikke lige vidste, hvordan vi skulle tegne, er PPR. Dem ser vi måske mere som nogle der sidder ude på jollerne og forsøger at hjælpe dem i den retning, som de er på vej i mod. De burde jo være en del af hårtørreren. Dette er dog meget personafhængigt.

Styrkerne er at der er stor forskellighed med skolerne og de er selv med til at bestemme hvilken retning de vil i. Så ser vi vores skoler i forhold til hvordan andre forvaltninger at vi er mindre rigide end disse. Skolerne har faktisk mere indflydelse end de har andre steder, også selvom de måske ikke opfatter det således. Vi er også meget udviklingsorienteret og giver plads til en mere bottom-up styreform. Ulemperne er at vi vil for mange ting og alt for mange mennesker vil noget med skolerne. Forskelligheden kan også være en ulempe fordi der er så forskellige behov og størrelser. Det gør det så svært for os at ramme alle på bedst mulig måde. Det er en kæmpe udfordring. Så har vi også en udfordring i forhold til den her forskellighed, for hvordan er det lige vi får en sammenlignelig data. Det er også det de altid siger, "vi er helt specielle ude hos os", og det er I jo også, men vi bliver jo nødt til at sammenligne jer på en eller anden måde. De har altid en god forklaring på hvorfor de lige præcis ikke lykkes med de her ting og hvorfor tildelingsmodellen lige præcis er dårlig for dem. Alle er kommet dertil hvor de faktisk synes at de får for lidt ressourcer, men det er bare ikke det der står på bundlinjen".

### “De vildfarende skolejoller”



Billede 5: De vildfarende skolejoller.

I modsætning til øvelsen jeg lavede i mit fokusgruppeinterview med skolerne, var der ikke nogen i mit interview med skoleforvaltningen, der havde respons til de andres tegninger, hvorfor jeg blot gik videre til næste gruppe. Denne bestod ligeledes af to medarbejder på forvaltningen. Den ene er tidligere billedkunstlærer, hvilket resulterede i nedenstående flotte tegning. Om denne beskrev de:

*“Vi har lavet en bog og det er en bog med den store fortælling om inklusion og andre skoleindsatser. Bogen er åben og starter med “der var engang”. Der er mange antagelser og opfattelser, som vi har valgt at sætte i centrum for denne samarbejdsrelation vedrørende inklusion. Til højre har vi illustreret os som forvaltning. Det er en flok glade mennesker der står der med et hjerte. Der er en finger der peger op imod solen og lyset. Det illustrerer, at vi på forvaltningen mener at vide, at vi har set lyset eller i hvert fald arbejder hen imod lyset, med vores indsatser og visioner og tænker “nej hvor spændende med alle vores indsatser og opgaver”. Her på den anden side har vi skolerne, og dem har vi også tegnet med et hjerte, for deres hjerte er også på det rette sted. Men det de har fat i er et kæmpe stort fedt reb, der er forbundet til bogen med fortællingen. Det er et reb, hvor de prøver at holde fast i nogle antagelser og nogle opfattelser der gør, at vi ikke kan bladere videre i den bog og få nogle nye fortællinger. Det er ikke fordi de er onde, men*

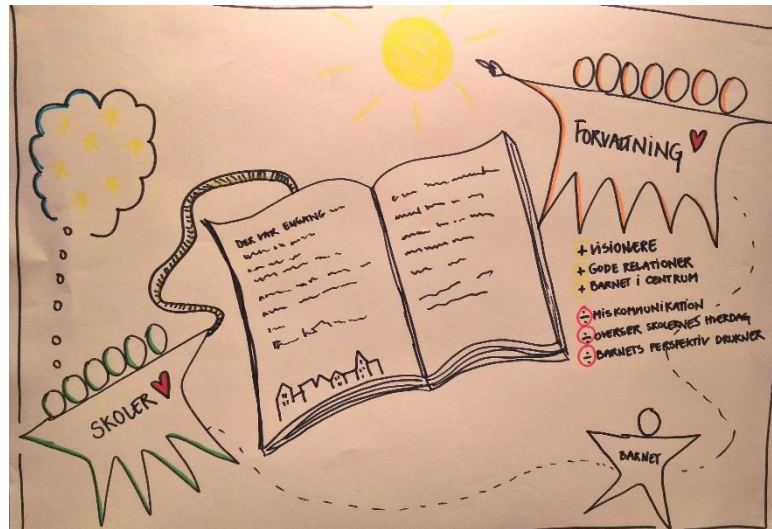


*fordi de har så mange indsatser, at det overskygger det udviklingspotentiale der kan være i at se inklusionen bredere sammen med forvaltningen. Så har vi barnet herovre nederst til højre. Barnet skulle jo gerne være i centrum, og barnet skulle jo sådan set gerne stå her, hvor bogen er, og det gør det som regel også, men det kan somme tider hænde, at barnet skubbes ud og bliver et middel og underlagt til at være værktøj til at sætte inklusionen ud på et sidespor, hvilket er den opfattelse som skolerne somme tider har om forvaltningen og det kan vi også nogle gange have om skolerne. Dette gør, at barnet tilsidesættes.*

*Så har vi oven over skolerne en drømmesky som illustrerer, at skolerne måske sommetider går og drømmer om noget andet, end det vi gør. Hvis vi tror, vi kommer med en sol som gave, så kan skolerne måske tænke, "vi vil hellere have stjerner, for det er det vi har brug for". Så opstår der det her mis-match mellem os. En af styrkerne er, set fra forvaltningen, at vi er visionære. Det mener vi, at vi skal være. Vi er nødt til at skulle hæve os op over massen, fordi det at være ude på skolerne og fokusere på hverdagspraksissen kan godt forplumre billedet lidt. Vi mener, det er vigtigt at holde næsen lidt højt og være visionære. Det er også en styrke, at når vi nu skal ud og formidle det her lys og det vi tror på, så er der mange folk i forvaltningen til at skabe gode relationer, og de gode relationer kan være en nøgle til, at skolerne på et tidspunkt bladre om på den næste side. Det er også en styrke, at vi i vores strategiarbejde har barnet i centrum, men det er også en svaghed, for nogle gange kan barnets perspektiv drukne i omsætning og fortolkningen, inden den kommer ud og leve på skolen. Det kan simpelthen forsvinde i praktik og tildelingsmodeller osv.*

*Et andet minus kan være miskommunikation, for det er enormt svært at få kommunikeret den her vision eller lys, og det vi tror på, så det også giver mening i deres hoveder, så skolerne kan kommunikere dette videre til deres medarbejdere. Det sidste er, at der kan være en fare ved, at vi ikke er gode nok til at differentiere mellem skolerne. Skolerne er forskellige, og vi kan nogle gange komme til at smøre den samme medicin ud over alle, så vi overser skolernes hverdag. Og når skolerne først har oplevet dette flere gange, kan det godt være med den indstilling, de går ind i en ny indsats med, og det skaber den dårlige fortælling på forhånd. Vi mener, at der er et potentiale for at nærme os hinanden, som vi endnu ikke har formået at gøre. Ét er at vi aldrig kommer til at se tingene fra samme perspektiv, men jeg tror, at vi kan komme nærmere en større vi-forståelse, end vi er i øjeblikket. Der må være nogle veje at træde ind i for at få det til at lykkes bedre. Det er vi nødt til at tro på, særligt for barnets skyld."*

### “Den fastholdte fortælling”



Billede 6: “Den fastholdte fortælling”

Nedenfor er de øvrige informanternes kommentarer til billedet og præsentationen heraf. I denne del af analysen vil de forvaltningsansatte, som har medvirket i fokusgruppeinterviewet, blive omtalt som FA.

FA 1: *Jeg tænker nogle gange, hvad er det egentlig for et rationale i har nu, skole. Vi er for dårlige til at sætte os ind i skolens og PPRs perspektiv.*

FA 4: *Ja det er jeg enig i, og samtidig er vi også for dårlige til at spørge os selv, hvad det er for et rationale den her indsats nu laves ud fra. Hvad er det vi går med hele tiden. Hvis nu vi havde modet til at få gjort den her indsats portfolio mere begrænset, og så i stedet koncentrere os fuldt ud om færre, og forsøge at skabe et større overblik. Jeg tror skolerne ville være meget tilfredse med, at vi skabte større overblik over de ting vi satte i gang, og det ikke stak i 29 forskellige retninger.*

FA 3: *Det er jo noget af det vi kan se på baggrund af de her dialogmøder, vi laver på skolerne i øjeblikket. Mange skoler sætter mange ting i gang, også initieret herinde fra. De løber med meget forskelligt, men det er uklart for ledelsesteamet samlet set, hvad målet er, hvilket formål tjener*

*disse tiltag. Og måske gør vi på forvaltningen lidt det samme. Vi griber en eller anden ny ide og tænker det er fedt, men hvad er den smarte ide svaret på. Måske vi skal være bedre til at få sat de her mål og analyseret på, hvad er vores behov og på baggrund af det, hvad skal der iværksættes og så være tydelige i forhold til, hvad det er for et mål vi sigter mod. Og først der skal vi sætte indsatsen i gang.*

## 5.3 Styrker og svagheder på samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen

I det følgende vil jeg præsentere parternes udtalte styrker og svagheder, samt de styrker og svagheder, som jeg selv har tolket ud fra den samlede empiri. Hovedvægten af parternes fokus var særligt på at diskutere de svagheder, som informanterne mente karakteriserer relationen, som det fremgår i afsnittet ovenfor. Derfor vil man se, at der er flere svagheder end styrker. Mange af parternes svagheder og styrker var de enige om, men der kunne alligevel observeres en betragtelig forskel på dagligdagsopfattelserne mellem de to parter. Grundet denne forskel har jeg valgt at adskille lærernes, skoleledelsens og de forvaltningsansattes svagheder ad. Styrkerne mellem lærerne og skoleledelsen har jeg dog slået sammen, da jeg vurderede, at der ikke var tale om samme forskel som ved svaghederne.

### 5.3.1 Lærernes og skoleledelsens vurderinger af styrker:

- Der eksisterer en tydelig struktur i forvaltningen.
- Der er en stor vidensrigdom og mange gode tilbud i skoleforvaltningen.
- Der eksisterer trods alt kommunikation, og skolerne bliver af og til spurgt.
- En skoleforvaltning med gode intentioner som gør en masse for skolerne.
- Begge parter vil hinanden og har overordnet et positivt syn på hinanden.

Den første styrke hænger sammen med, at skoleforvaltningen i Aalborg Kommune de sidste år har gjort en del ud af at tydeliggøre selve organisationsstrukturen. I den forbindelse har de blandt andet udarbejdet det der kaldes for 'learning pipeline', som er en måde at eksplicitere og overskueliggøre

kommandovejen, og måden hvorpå forvaltningen og skolerne arbejder sammen. Hensigten med indførelsen af learning pipeline har også været at tydeliggøre, hvem i skolevæsenet der gør hvad. At strukturen fremhæves som en styrke vurderes at kunne skyldes at der er et godt overblik over organisationen, og at den kan være retningsgivende for hvor skolevæsenet er på vej hen. Den velfærdsservice som skolerne til dagligt yder, kræver at der fra skoleforvaltningen opstilles formaliserede rammer, værdier og retningslinjer, så skolerne kan levere den samme kvalitet ud til hele kommunen. Dette er dog imidlertid også det der ifølge informanterne kan have den slagside, at skolerne behandles for ens, hvilket også bliver beskrevet i flere af informanternes præsentationer af deres tegninger.

Den anden styrke, som fremhæves af skolerne, er de mange tilbud og den viden som skoleforvaltningen blandt andet besidder. Skolevæsenet i Aalborg Kommune er, sammenlignet med de omkringliggende kommuner, en stor organisation, hvilket betyder, at der er flere ressourcer og dermed også flere tilbud på blandt andet specialområdet og andre tilbud for børn og unge.

Den tredje styrke drejer sig om, at informanter udover den angiveligt lange kommunikationsvej, er glade for, at der trods alt eksisterer kommunikation, og at skoleforvaltning spørger skolerne i nogle henseender og beder om deres mening. Det bør dog i denne forbindelse påpeges, at lærerne i det daglige oplever en lidt anden kommunikation, da en stor del af kommunikationen går igennem deres ledelse.

Den fjerde styrke, som informanterne fremhæver, vurderes at være særlig væsentlig i forhold til samarbejdsrelationen. På trods af at samarbejdet er udfordret på mange områder i forhold til for mange indsatser og for lidt fokus på implementering, opfatter både lærere og ledelse fra skolerne, at skoleforvaltningen gør rigtig meget godt, for at skolerne kan klare de daglige opgaver bedre.

Dette hænger sammen med den femte og sidste styrke, som fremhæves af særligt skoleledelsen. Nemlig at begge parter, altså skolerne og forvaltningen, vil hinanden det godt og har et positivt syn på hinanden. Lærerne og skoleledelsen lader til, de overordnet set, trods de frustrationer og udfordringer samarbejdet om inklusion medfører, ikke at se skoleforvaltningen som den store onde administration, som bevidst prøver at gøre livet surt for skolerne.

### 5.3.2 Skoleforvaltningens vurderinger af styrker:

- Skoleforvaltningen er visionære og udviklingsorienteret
- Godt forhold til skolerne med mange gode personlige relationer
- Barnet er i centrum, når der samarbejdes
- Der er stor skolediversitet
- God dialog, selvbestemmelse og indflydelse
- Stort potentiale til at mødes og blive bedre til at samarbejde

Det første punkt, som informanterne fra skoleforvaltningen fremhæver, knytter sig mest til dem selv, og ikke selve samarbejdsrelationen til skolerne. Informanterne nævner flere gange, at selvom det kan virke overvældende med de mange indsatser, som ikke altid rammer alle skolernes behov, er det vigtigt at være visionære og fokusere på at udvikle sig. Om dette udtaler en af informanterne: *“Vi er nødt til at skulle hæve os op over massen, fordi det at være ude på skolerne og fokusere på hverdagspraksissen, godt kan forplumre billedet lidt”* (FA 3, bilag 2). Ifølge informanterne fra skoleforvaltningen er det altså en styrke, at man holder det store overblik, så man ikke kommer til at blive for detailstyret.

Den anden styrke berører den gode relation mellem skolerne og forvaltningen. Selvom informanterne fra skoleforvaltningen er klar over, at samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen ikke altid fungerer lige optimalt, så er det informanternes opfattelse, at relationen til skolerne overordnet er positiv, og at parterne som udgangspunkt er interesseret i at nå hinanden. Relationen er, ifølge informanterne, desuden, i nogen grad, præget af at være personafhængig, hvor nogle på forvaltningen har et rigtig godt forhold til skolerne.

Som en tredje styrke mener de ansatte fra skoleforvaltningen, at barnet altid er i centrum, når der bliver iværksat nye indsatser.

Den fjerde styrke, som fremhæves, er, at skolerne er forskellige, hvilket informanterne vurderer som værende en god ting, i forhold til samarbejdet, men bliver ikke uddybet nærmere.

Den femte styrke, ifølge de ansatte på forvaltningen, er, at de generelt mener, at der er en god dialog mellem skolerne, og at skolerne har meget indflydelse på den retning, som de er på vej imod. Som det fremgik under præsentationen af billede 5, ser de skoleforvaltningen som værende

mindre rigid end andre forvaltninger, og at skolerne faktisk har mere at skulle have sagt, end hvad de måske selv mener.

Den sjette styrke, som forvaltningen fremhæver, er, at de mener, at der er et udviklingspotentiale for at parterne i fremtiden kan blive bedre til at arbejde sammen og finde et stærkere fælles fodfæste.

### 5.3.3 Lærernes vurderinger af svagheder:

I det nedenstående fremgår de svagheder, som lærerne fremhævede. Jeg har desuden tilføjet nogle selv på baggrund af mine egne fortolkninger af det samlede indhold fra interviewet.

- En for stor organisation med for lang vej mellem top og bund, der blandt andet besværliggør vidensdeling og sparring skolerne imellem.
- For meget topstyring der æder den lokale ledelse.
- En lang og uklar kommunikationsvej som gør det svært at føle sig hørt som medarbejder.
- For tunge dokumentationsopgaver som mindsker tiden til forberedelse og samvær med børnene.
- For mange indsatser som ofte rammer ved siden af - behov for *virkelighedstjek*.
- For lidt forankring og gentagende implementeringsvanskeligheder.
- Indsatser igangsættes ikke med barnet i fokus, men med økonomiske eller egennyttige bevæggrunde.

Den første svaghed som fremhæves, er størrelsen på organisationen, som gør det svært for lærerne at danne sig et overblik over den. Særligt opleves størrelsen på organisationen som en svaghed, når beslutninger bliver truffet fra det politiske niveau eller fra forvaltningen, og det kan være med til at *forplumre udsynet*. Som det fremgår i afsnittet med præsentationerne af tegninger, er nogle af beslutningerne der bliver truffet for langt væk fra kerneopgaven. Særligt frontlinjemedarbejderne og den operative kerne, det vil sige lærerne, kan til tider føle, at afstanden er for stor. Størrelsen på organisationen nævnes også i forbindelse med at der i kommunen er mange skoler og mange ansatte, men at der ifølge lærerne er et behov for bedre vidensdeling og indsigt i, hvad andre skoler gør i forhold til blandt andet inklusionen. Som det fremgik ved

skolernes styrker, mener informanterne, at det er godt med de mange tilbud i Aalborg Kommunes skolevæsen, men udfordringen opstår ved, at det kan være svært at danne sig et overblik herover. Den anden svaghed som bliver fremhævet af lærerne er, at der opfattes at være en stor grad af topstyring. Som det fremgår i præsentationen af tegningerne, kan det som medarbejder af og til føles som om, at den lokale skoleledelse bliver *ædt op* af alle de indsats og tiltag der iværksættes oppefra. Som billedet “Skibet der aldrig forankres” illustrerer, hersker der et ønske om at få lov til som skole selv at *fiske de ting op*, som man mener, man har brug for og kapacitet til.

Den tredje svaghed lærerne opfatter ved samarbejdet er, at det ikke altid føles som om, at man bliver lyttet til, selvom man bliver spurgt, og at kommunikationskanalen, særligt fra et medarbejderperspektiv, kan synes lang. En af lærerne fremhæver, at det først er når man råber højt og at der, i vedkommendes egen tolkning, er risiko for politisk at miste stemmer, at medarbejderne bliver lyttet til. Derudover kan den lange kommunikationsvej også være præget af netop den tidligere beskrevne learning pipeline, som formentligt for medarbejdere kan synes at gøre kommunikationsvejen uklar, da den primære kommunikation mellem skolerne og forvaltningen foregår via skolelederen. En anden pointe der fremhæves i forhold til kommunikationen er, at det for lærerne virker som om, at skoleforvaltningen har en tendens til at spørge, men vil kun lytte, hvis der blive svaret det, som er overensstemmende med det svar skoleforvaltningen ønsker.

I forhold til inklusion, og i tråd med den kommunikation der kan virke besværet, fremhæves det i den fjerde svaghed, at en stigende standardisering af krav og mål giver lærerne et tungere dokumentationsarbejde, som de mener tager tiden fra deres egentlige forberedelsestid og samvær med børnene. Lærerne mener, at der er uforholdsmæssige store krav til den dokumentation, som forvaltningen kræver, når der eksempelvis skal laves handleplaner for et barn med særlige behov. Den femte svaghed omkring samarbejdsrelationen vurderes at være en af de mest dominerende for samarbejdet. Svagheden knytter sig til de mange indsats, der vurderes at præge skolernes hverdag. Indsatserne er lærerne, som det blev nævnt i skolernes styrker, som udgangspunkt glade for, og de påskønner, at der bliver iværksat indsats, men som en lærer påpegede i præsentationen af tegningen “Båden der aldrig forankres”, er det ønskeligt fra det udførende niveau, at man i forvaltningen begynder at tænke på kvalitet fremfor kvantitet. Antallet af indsats der *regner* ned er efter informanternes opfattelse for højt, og det skaber frustration blandt medarbejdere og ledelse. De øvrige svagheder vurderes at være tæt forbundet med de mange indsats, og som det tydeligt fremgår i skolernes tegninger, slår implementeringen og forankringen alt for ofte fejl.

Den sidste svaghed der fremhæves, handler om skolernes opfattelse af, at de mange inklusionsindsatser der igangsættes, ikke altid er med børnenes bedste for øje. Det opfattes derimod snarere som værende enten fordi der skal spares penge, eller fordi nye konsulenter og ledere på forvaltningen søger efter berettigelse og/eller forsøger at få skolevæsenet på landkortet.

#### 5.3.4 Skoleledelsens vurderinger af svagheder

På samme måde som i det ovenstående har jeg listet svaghederne, som lederne på skolerne har berørt, op. Også her har jeg ligeledes tilføjet nogle punkter selv, dette på baggrund mine egne fortolkninger af det samlede indhold fra lederne pointer. Som man vil kunne se, går nogle af svaghederne, som lærerne fremhævede, igen, og der vil således ikke blive gået lige så meget i dybden med disse, da pointerne i det ovenstående er de samme som for lederne.

- For mange indsatser som drukner undervejs.
- For lidt i kontakt med praksis og de virkelige behov.
- Ikke nok vindueskiggeri og differentiering.
- Indsatser igangsættes for at berettige de ansatte i forvaltningen og ikke altid for barnets bedste.

Den første svaghed, som særligt går igen fra lærernes opfattelser er, at der blandt flere af lederne ligeledes er en opfattelse af, at antallet af indsatser er for højt, og at de alt for ofte ender med at blive glemt og sat til side i stedet for at fokusere på at få dem implementeret ordentligt. Den høje indsatsfrekvens hænger sammen med de næste svagheder, hvor lederne begrunder samarbejdsrelationens udfordringer ved, at de indsatser der igangsættes ikke altid stemmer overens med de reelle behov. Yderligere mener de, at skoleforvaltningen ikke er god nok til at differentiere mellem skolerne, og at indsatser ofte rulles ud uden at der sorteres i, hvad skolerne har brug for. Dette bevirker, ifølge nogle af lederne, at indsatserne af og til gør, at de føler sig fremmedgjorte overfor dem, og de påpeger således, at indsatserne somme tider giver så lidt mening, at de finder det svært at stå på mål overfor deres medarbejdere. Selvom skolelederne sætter pris på, at der nogle gange om året kommer repræsentanter ud fra forvaltningen for at høre, hvordan det går med blandt andet inklusionen, mener de ikke, at dette skaber et tilstrækkeligt grundlag for iværksættelse af nye indsatser. De mener derimod, at der er brug for mere tid til at kigge ind af skolernes vinduer



for at finde ud af, hvem de er. Denne svaghed bevirker blandt andet, at skolerne skal bruge tid på noget, som ikke altid er lige nødvendigt, hvilket de ser som værende spild af ressourcer, som med fordel kunne bruge andetsteds og på andre skoler.

Den fjerde svaghed som lederne fra skolerne fremhæver er, at de kan se, at der ofte genereres nye tiltag, fordi at de skal vise deres værd, hvilket knytter sig til det lærerne også fremhævede som en svaghed.

### 5.3.5 Skoleforvaltningens vurderinger af svagheder

- Skoleforvaltningen er både samarbejdspartnere og kontrollanter.
- Et udfordrende afhængighedsforhold.
- Lærerne og skoleledelserne har svært ved at blive ledt og modsætter sig når der “bestemmes” over dem.
- Skoleforvaltningen vil for mange ting og for mange vil for meget med folkeskolen.
- Skoleforvaltningen er ikke god nok til at sætte sig ind i skolernes behov og er for dårlige til at frasortere. De kommer til at sige ja til for mange spændende projekter.
- Kommunikationen og inddragelsen af lærerne og pædagoger er ikke altid god nok. Når indsatser formuleres i det øverste, forsvinder meget af meningen når først de når ud til skolerne.
- Skoleforvaltningen er ikke god nok til at sætte sig ind i skolernes perspektiver og udfordringer.
- Standardisering og målestok er et nødvendigt onde for at kunne sammenligne skolerne, men det er svært når skolerne er forskellige.
- Skolerne fastholder negative narrativer og de har svært ved at “bladere” videre.
- Det vanskelige samarbejde og de mange indsatser fjerner fokus fra barnet.

Den første svaghed som fremhæves er, at informanterne erkender, at selve forudsætningen for relationen er forskellig, hvilket kan føre til udfordringer, da skoleforvaltningen i sidste ende har autoritet over skolerne. Dette hænger sammen med den næste svaghed, som forvaltningen påpeger. Der er nemlig en forskel i forhold til, hvad de forskellige parter er sat i verden for. En af

informanterne nævner i denne forbindelse, at relationen kan blive påvirket af, at skolerne er noget i kraft af den velfærdsydelse, som de skal yde overfor børnene, men at skoleforvaltningen er noget i kraft af skolerne. De forvaltningsansatte nævner yderligere som en svaghed, at lærerne generelt er vanskelige at lede. De oplever, at der så snart der træffes beslutninger, som skolerne ikke er blevet inddraget nok i, opstår der modstand:

*“Min egen oplevelse, da jeg var lærer gennem 14 år, har været, at mange lærere egentlig ikke vil ledes. De vil gerne have anerkendelse og når så der kommer nogen og sætter retning og kommer med skal opgaver, så forveksles dette med topstyring. Så tænker man ‘næ hov, der blev vi ikke spurgt’ (FA 3 , bilag 2).*

Den fjerde svaghed der fremhæves, vedrører de mange indsatser, som informanterne er meget bevidst om er en udfordring. Som det blev nævnt i indledningen, er skoleforvaltningen selv underlagt de direktiver der kommer oppe fra. De tilkendegiver i denne forbindelse, at de godt er klar over, at der bliver igangsat for mange indsatser, men at de selv befinder sig i et krydspres, da da de fleste indsatser ikke er noget de igangsætter, men at hovedvægten af indsatser besluttet på det politiske niveau og sendes videre ned til skoleforvaltningen. De mener, at folkeskolen generelt er udfordret af, at for mange vil for meget, og at det resulterer i, at skolerne aldrig får ro til at implementere de tiltag, der forsøges iværksat.

Den femte svaghed knytter sig ligeledes til dette, hvor informanterne er enige om, at de har en del af ansvaret i forhold til de mange indsatser. Under interviewet reflekterer de over, at de skal være bedre til at turde sige nej til de mange ting, der bliver foreslået udefra og sorterer i det, så det bedre kan stemme overens med behovet ude på skolerne.

Den sjette svaghed der berøres er, at informanterne ser en udfordring ved alle de niveauer, som indsatserne skal igennem, før de når ned til det udførende. De nævner, hvordan meget mening, ejerskab og forståelse går tabt, når først de gode ideer har været igennem de øvre niveauer, hvilket de mener kan have stor betydning for, hvordan ideerne bliver modtaget og arbejdet med:

*“Dem der får allermindst ud af det der udtænkes i toppen er de lærere og pædagoger som faktisk burde få mest. Deri ligger der et problem. Dem der skal få tingene til at ske, er for*

*lidt inddraget og disse får en kommunikation der har været igennem måske seks-syv led, inden det kommer ned til dem” (FA 3, bilag 2).*

Syvende svaghed omhandler, at informanterne under interviewet reflekterede over, at de måske ikke er gode nok til at sætte sig ind i skolernes perspektiver, og at dette på en måde gør, at relationen mellem dem bliver udfordret. Dette mener informanterne fra forvaltningen, at de bør blive bedre til, for at de kan nå hinanden.

Den ottende svaghed der fremhæves er, at skolerne er så forskellige og har så forskellige behov, at det gør det vanskeligt for forvaltningen at sammenligne dem. Skoleorganisationen i Aalborg er stor og har i alt 52 almen skoler, hvilket gør det svært at skulle differentiere imellem dem alle. Som en af informanterne nævner, er de godt klar over, at det er svært at sammenligne, men da det er en politisk styret organisation, er de nødt til at finde et fælles sammenligningsgrundlag.

Den niende svaghed knytter sig til informanterne oplevelse af, at skolerne kan have en tendens til at dvæle ved gamle negativt betonedede narrativer og dyrke dem, hvilket gør det vanskeligt for forvaltningen at blade videre jf. Billede 6, “Den samme gamle fortælling”.

Tiende og sidste svaghed som skoleforvaltningen ser i forhold til samarbejdsrelationen er, at alle de problematikker og udfordringer der er forbundet med samarbejdet om inklusion, er med til at overskygge det egentlige formål, nemlig at varetage børnenes interesser.

## 5.4 Opsamling

Jeg har nu præsenteret skolernes og skoleforvaltningens opfattelser af deres samarbejdsrelation, når der arbejdes med inklusion. Herunder har jeg berørt styrker og svagheder, som parterne oplever karakteriserer relationen. Min forventning til og ambition med de to fokusgruppeinterviews var, at de forskellige parters stemmer skulle komme til udtryk, således de fik lejlighed til at diskutere nogle af de udfordringer og styrker, som ifølge dem knytter sig til samarbejdet. En betragtning som er værd at bemærke er, at skoleforvaltningen i væsentlig højere grad end skolerne var selviagttagende under interviewet, og de reflekterede således mere over, deres egne fejl, og hvad de kan gøre bedre fremadrettet. Informanterne fra skoleforvaltningen berørte således flere svagheder end informanterne fra skolerne. Dette kan der være flere grunde til. Først og fremmest kan man sige, at den gennemgående problematik der gik igen, både fra skolernes og skoleforvaltningens synspunkt, knyttede sig til de mange indsatser, der hele tiden bliver sat i gang.

Derudover har skoleforvaltningen formelt set også det overordnede ledelsesansvar i at få skolerne til at kunne løse opgaverne i hverdagen. Det vurderes derfor at denne forskel kan betragtes som et udtryk for, at skoleforvaltningen påtager sig dette ansvar og fastholder piben pegene indad mod sig frem for at skyde tilbage og forsvare sig. I tilknytning til dette kan man overordnet sige, at dagligdagsopfattelserne mellem parterne, trods deres udfordringer, er præget af, at parterne vil hinanden og har et ønske om at samarbejdet skal blive bedre. Et ønske som flere af informanterne gav udtryk for under fokusgruppeinterviewene.

Størrelsen på organisationen kan, som det fremgår af skolernes udtalelser, virke uoverskuelig, og det kan for det udførende niveau virke som om, at de på skolerne er underlagt topstyring, hvor indsatsen regner ned over dem i store mængder jf. Billede 1 "Skibet der aldrig forankres". Størrelsen på organisationen kan altså, ifølge skolerne, vanskeliggøre at arbejde mod samme mål, og skabelse af samhørighed mellem alle organisationens ansatte kan være svær at etablere. En udfordring som informanterne blandt andet berører, da de beretter om skoleforvaltningens forsøg på at konstruere et narrativ, hvor de alle er én stor familie. Et familie billede som lærerne særligt er kritiske over for, da de snarere oplever det som en måde at markedsføre sig på som organisation:

*"Men det der med at vi leger en stor familie grundet branding og marketing, det tror jeg ikke på. Jeg tror mere, at vi skal sidde med hinanden og drikke kaffe og besøge hinanden og se hvad hinanden laver"* (Lærer 2, bilag 2).

Udtalelsen tolkes som om, at det ikke er fordi skolerne stræber efter at være uden for "skolefamilien", men at det derimod er måden hvorpå skoleforvaltningen forsøger at opnå dette, der muligvis rammer ved siden af i forhold til lærernes behov, da de i højere grad ønsker medinddragelse og vidensdeling. Skoleforvaltningens narrativ synes desuden at være divergerende fra skolernes, hvilket vurderes at være en væsentlig pointe, da de praktisk talt udgør forskellige niveauer i samme organisatoriske kontekst. Baggrunden for dette berøres af de ansatte i skoleforvaltningen, der mener, at skolerne har en tendens til at fastholde en negativ "dem og os - fortælling" og at de, i skoleforvaltningen, vurderer at betragte samarbejdet mere positivt, end hvad skolerne gør:

*“[...] der er i hvert fald større modstand hos skolerne mod forvaltningen, end der er fra forvaltningen og ned til skolerne [...] Vi agerer service og agile og laver en masse forskellige indsatser for skolerne. Der kan skolerne godt få en fornemmelse af at vi kommer igen og igen med flere og flere indsatser.”* (FA 4, bilag 2).

Noget tyder på, at der i måden hvorpå parterne opfatter relationen, i forhold til de indsatser der igangsættes er udfordret på grund af den service, agilitet og udvikling, som skoleforvaltningen tilbyder, tolkes som værende noget dårligt jf. Gaverne fra billede 2 “Den store forvaltningsborg og de små skolehytter”.

#### 5.4.1 Indsatsmylderet som den egentlige problemskaber

Overordnet vurderes alle parter upåagtet om man er lærer, leder eller ansat i forvaltningen, at være enige om, at samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen er præget af, at der sker for meget. Informanterne fra skoleforvaltningen berører i denne forbindelse også det krydspres, som de befinder sig i, da langt størstedelen af de indsatser der sættes i gang kommer oven fra det politiske niveau, men at skolerne ofte tolker det som værende forvaltningen der den primære indsatsgenerator. Skoleforvaltningen vurderer dog, at det store fokus på udvikling og de mange indsatser muligvis kan være en udløsende faktor for, at samarbejdet på andre områder bliver udfordret: *“Næsten alle svagheder som skolerne nævner, tror jeg, kunne løses med færre indsatser. Det er tankevækkende”* (FA 2, bilag 2). Skolerne efterspørger, at man fra forvaltningen standser igangsættelsen af indsatser og giver skolerne den fornødne ro og tillid til, at de selv skal kunne vælge til og fra i forhold til de indsatser, der regner ned ovenfra. Under interviewet skønner en ansat fra forvaltningen, at der i øjeblikket generelt er over 100 indsatser i gang på skoleområdet, hvilket skaber frustrationer på skolerne (FA 1, bilag 2): *“Vi oplever, på forvaltningen og i forhold til inklusion, at vi altid står på en brændende platform. Vi ser at der er flere og flere penge der går til specialområdet og at skolerne ikke inkluderer* (FA 1, bilag 2).

### 5.4.2 Behovet for større differentiering

En anden væsentlig tematik som kan siges at eksistere, knytter sig til den opfattelse, som skolerne har omkring, at der på nuværende tidspunkt ikke differentieres nok mellem skolerne, og at der ikke tages nok udgangspunkt i den enkelte skoles behov, når der igangsættes indsatser. Som ved billede 4 "Indsatsbiler på afveje", har skolerne behov for mere vindueskigge, i stedet for at der altid bliver rullet omsiggribende indsatser ud, som risikerer at ramme ved siden af og drukne. Dette synspunkt anerkendes fra skoleforvaltningen, som er klar over, at de skal blive bedre til at sætte sig ind i skolernes perspektiver. Dog giver de udtryk for, at dette er en vanskelig opgave, da der hverken er ressourcer eller bemanning nok til at imødekomme alle skolers specifikke behov. De er bevidste om, at skolerne er forskellige, men som det tidligere blev beskrevet, er de grundet de politiske direktiver og målkrav om sammenlignelighed, nødt til at finde nogle fællesnævner for skolerne, uanset hvor forskellige de er.

### 5.4.3 For lang distance mellem beslutningerne der træffes og det udførende niveau

Et tema der går igen blandt både skolerne og forvaltningen er, at afstanden mellem top og bund er for stor. Fra skolernes perspektiv kan de mange indsatser og beslutninger der træffes ovenfra ofte forplumre udsynet, som de mener kan resultere i, at de kan have svært ved at se, hvorfor indsatserne i første ende bliver igangsat. Både lærere og ledere undrer sig over, hvorfor de ikke inddrages noget mere, når der træffes beslutninger. De vurderer at have det største kendskab til børnene som indsatserne skal berøre, og derfor burde det, ifølge dem selv, også være dem der skulle være med i beslutningsprocesserne når indsatser skal igangsættes. Lederne på skolerne udtrykker ligeledes, at de somme tider har svært ved at stå på mål for nogle af de tiltag, som de ikke kan se en mening med. Skoleforvaltningen er også her indforstået med, at meningen forsvinder, når indsatserne og ideerne skal igennem mange lag i organisationen, for til sidst at ende ude på skolerne. En af de forvaltningsansatte sætter sig på et tidspunkt under interviewet i skoleledelsens sted og udtaler:

*“Jeg tror også det er lidt i sammenhæng med den her miskommunikation som man også kunne kalde misoversættelse. Det er simpelthen for meget. Selvom vi har nogle rigtig dygtige ledere på skolerne, så kan man ikke forvente at de skal kunne samle så meget til*

*sig, at de kan oversætte det korrekt, når det skal videre ud til de medarbejdere, som man samtidig skal agere personaleleder for. Så føler vi [forvaltningsansatte] nogle gange: "hvorfors er det I ikke fremlægger det sådan som det er". Men det er jo ikke i ond vilje, men fordi der er alt for meget at forholde sig til og de har jo også en helt masse andet at koncentrere sig om end vores mange visioner og ideer." (FA 2, bilag 2).*

Ovenstående vurderes at være sigende i forhold til skoleforvaltningens selverkendelse om, at for mange ideer genereres langt væk fra skolerne.

#### 5.4.4 At turde forankre

Kigger man på tegningerne fra analysens indledning, kan man se, hvordan to informanter fra skolerne og to fra skoleforvaltningen betragter samarbejdsrelationen ud fra en maritim-metafor. På den ene side har vi billede 1 "Skibet der aldrig forankres", hvor skibet aldrig formår at kaste anker og i øvrigt er i fare for at synke, hvis de mange indsatser bliver ved med at fylde båden op. På den anden side har vi billede 5 "De vildfarende skolejoller", hvor samarbejdsrelationen illustreres som et rodet billede med en masse små skolejoller, der er på vej i hver deres retning, mens skoleforvaltningen, den store hårtørrer, forsøger at blæse dem i den rigtige retning. Jeg vurderer, at der her kan identificeres en væsentlig udfordring ved samarbejdsrelationen, som også i varierende grad bliver italesat under interviewene. Parterne kan ud fra disse to metaforer have svært ved at samle sig som organisation, og de har således vidt forskellige opfattelser af, hvor problemet opstår. Skolerne på den ene side er frustreret over at forvaltningen bliver ved med at "blæse", og på den anden side har skoleforvaltningen svært ved at forstå, hvorfor skolerne ikke lader sig drive i den retning, der bliver blæst. Fælles for dem begge er dog, at de er enige om, at der bliver blæst rundt med for mange indsatser fra oven, og at skolerne sjældent får tid og ro til at implementere og forankre dem. En af lærerne beskriver, hvordan han ser den manglende implementering som en samfundstendens, som skoleverdenen ikke ser sig fri fra, hvor alt er i opløsning og udvikling, intet står stille og skibets anker får således aldrig lov til bundfælde sig. Han opmuntrer i denne forbindelse til, at skoleforvaltningen bliver bedre til at skelne mellem at forandre og forankre:

*“Det er ligesom om at der er mange ambitioner om forandringer og det er jo klart for når man er oppe i overbygningen [på forvaltningen], så skal man gøre sig selv berettiget ved at vise man kan lave noget forandring og ikke forankring. Der er behov for mere forankring som vi skal kunne holde fast i, for at ankeret kan sidde fast nede ved havbunden og det er lidt svært for tiden for nogen af os synes vi” (FA 2, bilag 2).*

Informanterne fra skoleforvaltningen erklærer sig enige i, at de selv ikke er gode nok til at turde at fokusere på implementering fremfor hele tiden at være i bevægelse. Om denne problemstilling nævner en informant: *Vi kunne godt have større ambitioner med de enkelte indsætter i stedet for de mange” (FA 4, bilag 2).*

Der peges imidlertid på flere årsagsforklaringer på, hvorfor dette problem opstår. Kritikken rettes her blandt andet opad mod den øverste ledelse, som ifølge informanterne, ikke altid træffer de bedste beslutninger i forhold til, hvad der skal udvikles og sættes i værk ude på skolerne:

*“Der har vi altså også en forvaltningsledelse der har et ansvar som jeg ikke synes de tager på sig altid. Eksempelvis så er en af de store indsætter der kommer lige nu, det her med social kapital. Det er jo noget lærerforeningen er kommet med, og så tør man inde fra forvaltningen ikke at sige nej.” (FA 1, bilag 2).*

Ovenstående udtalelser berører altså, at der også for skoleforvaltningen hersker en utilfredshed i forhold til de indsætter der igangsættes.

#### 5.4.5 Barnet tilsidesættes

Skolerne oplever sommetider en tendens til, at økonomien bliver styrende for, hvilke tiltag der igangsættes. Når det kommer til inklusion, er det blandt andet svært for medarbejderne at gennemskue, om det der vedtages er for barnets bedste, eller det blot er for at spare penge. Informanter fra skoleforvaltningen er ikke enige heri. De betragter derimod skolerne som værende tilbøjelige til at anfægte skoleforvaltningens økonomiske bevæggrunde, når der besluttes noget, som skolerne ikke er enige i: *“Barnet skubbes ud og bliver et middel og underlagt, til at være værktøj til at sætte inklusionen ud på et sidespor.” (FA 4).* Citatet vurderes at afspejle en holdning,



der skyder tilbage mod skolerne, som omhandler, at skolerne har en tendens til at bruge barnet i sammenhænge, hvor man er uenige i den retning der sættes i forhold til inklusion.

Skoleforvaltningen ser dog også visse elementer, der kan risikere at fjerne fokus fra barnet. En informant nævner, hvordan mere egennyttige interesser er på spil i forvaltningens top, når der træffes beslutninger og igangsættes indsatser:

*“Der er for meget magtspil og relationer der skal plejes på kryds og tværs, der går igen i vores vurdering af hvilke indsatser der skal prioriteres. Jeg håber at ledelsen i fremtiden vil forsøge at sanere i dette.”* (FA 4, bilag 2).

Det er altså ikke kun skolerne der har en opfattelse af, at der somme tider er andre interesser på spil, når der udvikles og iværksættes indsatser.

#### 5.4.6 Potentiale for større vi-forståelse

Begge parter vurderes at have et grundlæggende positivt syn på hinanden, hvor lærerne nok er dem der stiller sig mest kritisk over for relationen til skoleforvaltningen. Alle virker dog til at opfatte hinandens intentioner som værende gode, og selvom informanter fra skoleforvaltningen mener, at skolerne har en tendens til at fastholde en negativ fortælling, ser de et potentiale for at samarbejdsrelationen i fremtiden kan blive bedre. Parterne er desuden relativt enige om nogle af punkterne der skal forbedres fra forvaltningen side, herunder færre indsatser, fokus på dybdeimplementering og forankring, og mere fokus på at møde skolerne, hvor de er. Mere utydeligt er det dog, hvor skolerne skal forbedre sig fremadrettet.

## 6.0 Analysedel 2 – Grænsefladerelationen i et teoretisk perspektiv

### 6.1 Grænseflader- og konflikttyper i samarbejdsrelationen

I mange henseender kan skoleforvaltningen og skolerne betragtes som tværgående samarbejdspartnere. Skoleforvaltningens opgave er at agere støttefunktion for skolerne, så de bedst muligt kan inkludere så mange børn som muligt. Formelt set er skoleforvaltningen dog skolernes overordnede og har yderligere til opgave at iværksætte indsatser og sørge for at få skolerne til at følge den kommunalpolitiske dagsorden. Nemlig at skolerne skal forsøge at inkludere frem for at visitere til specialtilbud, hvilket, som det fremgår tidligere i analysen, kan skabe udfordringer på flere områder.

I min gennemgang af de empiriske resultater i analysens første del, er der således blevet identificeret, hvordan samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen er præget af en række kritiske og i nogle tilfælde divergerende dagligdagsopfattelser, som vurderes at kunne være grobund for konflikter. Som teoretisk analyseramme og begrebsapparat til at belyse den vertikale grænsefladerelation i et konfliktperspektiv, har jeg valgt at anvende David L. Browns (1983) perspektiver på årsager og konsekvenser konflikter i denne grænseflade kan have. Min inddragelse af Brown begrundes jeg ved, at han i sin bog 'Managing Conflict at Organizational Interfaces' beskæftiger sig med vertikale grænsefladerelationer, ligesom dette specialer omhandler. Derudover kan hans konfliktteori bidrage til belysning af de udfordringer, som skolerne og skoleforvaltningen berører ved samarbejdsrelationen.

Selvom nærværende problemstilling fokuserer på to forskellige niveauer under samme organisatoriske kontekst, vil jeg i opbygningen af min teoretiske analyse, til dels, finde inspiration i en tidligere forskningsrapport af Seemann og Antoft (2002) omhandlende interorganisatorisk samarbejde (horisontal grænseflade). En forskningsrapport, hvori de ligeledes gør brug af Browns konfliktteori, i deres tilfælde dog til at belyse samspillet og konflikterne mellem to organisationer.

## 6.2 Konflikt som uoverensstemmelse i adfærd og interesser

Brown definerer konfliktbegrebet i organisationer ud fra to grundlæggende elementer; interesser og adfærd. Konflikt opstår, ifølge Brown, i det øjeblik to parter interesser og adfærd ikke stemmer overens med hinanden: “*Conflict is incompatible behavior between parties whose interests differ*” (Brown 1983: 4). Interessekonflikter, forklarer han, afhænger af, om parterne har fælles interesser, eller om interesserne mellem dem er divergerende. Hvis en relation karakteriseres af fællesinteresser, vil der være tale om en ‘win-win’-situation, hvor begge får noget ud af at interagere med hinanden. Afviger parternes interesser derimod, vil der i stedet være tale om en ‘win-lose’-situation, hvor den enes sejr vil være på bekostning af den andens tab. I virkeligheden, pointerer Brown, vil der ofte ikke være tale om et enten- eller forhold, og typisk vil interessesituationer mellem parter variere og snarere fungere som en vekselvirkning i forhold til hvem der vinder og hvem der taber. Interessekonflikter i grænsefladerelationen mellem to parter vil i stedet bunde i, hvordan parter vurderer balancen i forhold til, hvem der typisk står som interessernes sejrherre. Ydermere påpeger han, at parternes interesser ikke nødvendigvis behøver at være faktiske interesser, men at der kan opstå interessekonflikter, selvom uoverensstemmelsen baseres på en misforståelse i forhold opfattelsen af den anden parts interesser og intentioner. Dertil forekommer der også tilfælde, hvor parterne, så at sige, glemmer at have øjet på bolden, og hvor de kortsigtede interesser kan overskygge de langsigtede (Seemann & Antoft 2002: 43, Brown 1983: 4). Adfærd i konfliktsammenhæng er nemmere at få øje på end de mere utydelige interessekonflikter. Brown forklarer, hvordan adfærdskonflikt er, når en eller begge parter *bevidst* begynder at modarbejde, genere og frustrere den anden part (Ibid.: 44, Brown 1983: 5) Denne adfærd kan komme til udtryk gennem udtalte uenigheder, offentlig mudderkast, men også gennem mere grelle situationer, hvor adfærden kan udvikle sig til eksempelvis vold og trusler (Brown 1983: 5).

På baggrund af interesser og adfærd opstiller Brown fire mulige typer konstellationer, hvor interesser og adfærd kan være konfliktkabende (Seemann & Antoft 2002: 44; Brown 1983: 6):

1. Konflikt som resultatet af både *konfligerende interesser* og *uoverensstemmende adfærd*.
2. Ingen konflikt som resultat af både *fælles interesser* og *overensstemmende adfærd*.

3. Latent konflikt som resultatet af *konfligerende interesser* men *overensstemmende adfærd*.
4. Falsk konflikt som resultatet af *fælles interesser* men *uoverensstemmende adfærd*

Det første punkt er den eneste situation, hvor reel konflikt optræder, og det er således der Brown lægger sit hovedfokus. Han påpeger dog, at de tre øvrige ikke bør udelukkes, da disse ofte kan udvikle sig til reel konflikt.

### 6.3 Overensstemmende, over- eller underorganiserede grænseflader

Brown pointerer, når han beskæftiger sig med karakteriseringen af grænseflader, at disse afhænger af, hvordan de er organiseret. Han påpeger, at der ofte kan ses en sammenhæng mellem de problemer der opstår og typen af organisering en grænseflade er styret af. Han opdeler organiseringen i *overensstemmende organisering*, *overorganisering* og *underorganisering* (Brown 1983: 28).

Brown påpeger, at når en grænseflade kan karakteriseres som overorganiseret, betyder det, at der her forekommer - eller kan være en opfattelse af - en forekommende stram styring, og at grænsefladens 'grænser' er relativt lukkede. Denne type af organisering kan siges at have en svækkende indvirkning på grænsefladen og dens involverede parter fleksibilitet og innovationsevne. Overorganisering kan være særligt problematisk, når man skal agere i et foranderligt miljø, og hvor den eksterne afhængighed til sine omgivelser er retningsgivende (Brown 1983: 27). I grænsefladen mellem skolerne og skoleforvaltningen kan man se, at der særligt er en opfattelse blandt lærerne om, at grænsefladerelationen virker stramt styret. Lærerne opfatter relationen som kendetegnet ved høj grad af topstyring, der "*æder ledelsen*", og at de ikke inddrages nok i beslutningerne der træffes, hvilket kan ses som en opfattelse af, at der eksisterer en følelse af overorganisering.

Den underorganiserede grænseflade karakteriserer Brown som værende kendetegnet ved svag tværgående kobling mellem parterne og aktørerne heri. Problemer kan her opstå ved, at

grænsefladens rammer fremstår uklart defineret, hvor ingen ved, hvem der gør hvad. Mål og autoriter kan her fremstå uklare, og eftersom grænsefladens rammer her er så åbne, at grænsefladen er i risiko for at flyde sammen med den kaotiske omverden, er den således sårbar for invasion og forstyrrelser udefra. Regler, normer og værdier er ligeledes ikke formuleret og kan således føre til kaos (Ibid.: 28). Overordnet vurderes grænsefladerelationen at være kendetegnet af en betragtelig grad af underorganisering, også når det kommer til samarbejdet omkring inklusion. De mange indsats og følelsen af konstant at være under forandring samt den kendsgerning, at skolerne ikke kan gennemskue tilstrækkelig mening i indsatsernes formål, kan betegnes som værende relateret til Browns pointe omkring underorganisering. Ligeledes ser forvaltningen, at der ofte ikke er en tydelig sortering af det der bliver igangsat, og de kan have svært ved at sige nej, når en ny og spændende mulighed byder sig, hvilket yderligere kan siges at skabe en tilstand af indsats-kaos.

Overensstemmende organisering kan, ifølge Brown, betegnes som værende idealet, hvor parterne har stor gensidig forståelse for hinanden, og hvor der hersker en tydelig struktur. Forekommer der overensstemmelse kan dette styrke koordineringen og det tværgående samarbejde mellem parter, hvilket kan være med til at øge mobiliseringen af energier og ressourcer. Denne type af organisering vurderes at være tilstedeværende i grænsefladen mellem skolerne og skoleforvaltningen. Parterne, hovedsageligt lederne og de ansatte på forvaltningen, udtrykker, som det også tidligere blev beskrevet, at de har en opfattelse af, at begge parter har forståelse for hinandens udfordringer, og de vurderer yderligere, at strukturen i organisation forekommer relativt tydelig.

Yderligere argumentation for grænsefladerelationens organisering kommer til udtryk i parternes opfattelser, som vil blive præsenteret senere i analysen.

## 6.4 Ulige magtfordeling i vertikale grænsefladerelationer

Som jeg har redegjort for adskillige gange, er der i nærværende speciale tale om en vertikal grænsefladerelation mellem to parter, der indgår i samme organisatoriske kontekst (jf. Browns "level interface"). Grænsefladen består således af en formel hierarkisk arbejdsdeling, hvor en af parterne har organisatorisk autoritet over den anden (Brown 1983: 117). Der bør gøres opmærksom

på, at der med både lærere, skoleledelse og forvaltning er tale om tre hierarkiske niveauer. Selvom disse tre niveauer teoretisk kan argumenteres for at skulle holdes adskilt, har specialet dog det overordnede fokus rettet mod grænsefladen der eksisterer mellem skolerne og skoleforvaltningen, dvs. mellem et øvre- og mellemniveau. Undersøgelsens resultater har desuden ikke kunnet påvise, at niveauforskellen i skolerne internt har bevirket markante forskelle i informanternes dagligdagsopfattelser.

Til forskel for interorganisatoriske horisontale grænsefladerelationer, hvor parterne indgår i forskellige organisatoriske kontekster, og derfor kan betragtes som mere jævnbyrdige, er det centralt, når man beskæftiger sig med vertikale grænseflader i organisationer, som her, at man retter sin opmærksomhed mod den organisatoriske magtrelation (Brown 1983: 118). Magt kan i en organisatorisk forstand, ifølge Brown, defineres som når en part har evnen og autoriteten til at få en anden part til at gøre noget ud fra den magthavende parts interesser (Ibid.: 118). Udøvelsen af magt, hvor den ene part bestemmer over den anden, kan ifølge Brown have positive eller negative konsekvenser. Magt kan i nogle henseender have en sådan positiv indvirkning, at den skaber effektivitet, energi og engagement, men kan i andre tilfælde også have negativ indvirkning, som skaber undertrykkethed, apati og modstand (Ibid.: 118).

Brown inddeler magt i to forskellige typer; *formel magt* og *ufornel magt*. Formel magt kan siges at være den nemmest identificerbare, hvor en part formelt er tildelt kontrol og ansvar over ressourcer. Skoleforvaltningen er placeret over skolerne i organisationshierarkiet. Skolerne er den formelle magtindehaver og har ansvaret for eksempelvis administration af ressourcer, ledelsesrekruttering, afskedigelser, opstilling af organisatoriske krav og målsætninger osv. Den uformelle magt kan imidlertid optræde mere usynlig og knytter sig til den indflydelse, som visse parter har, og den er ikke tildelt parterne på samme måde som den formelle. Den uformelle magt kan også betegnes som relativ magt (Ibid.: 118). Her gør personlige relationer, kontakter, titler, anciennitet og faglig ekspertise sig gældende og kan således tildeles enkelte aktører eller grupper på alle hierarkiske niveauer. Selvom uformel magt formodentlig kan have en indflydelse på en samarbejdsrelation som denne, har mine empiriske resultater ikke gjort det muligt at identificere den uformelle magt i samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen, hvorfor jeg ikke vil berøre dette yderligere.

### 6.4.1 Analyseniveauer og konflikter i grænseflader

For bedre at kunne forstå, hvordan konflikter optræder i en grænsefladerelation, opstiller Brown fire analyseniveauer, som han mener, man bør være opmærksom på:

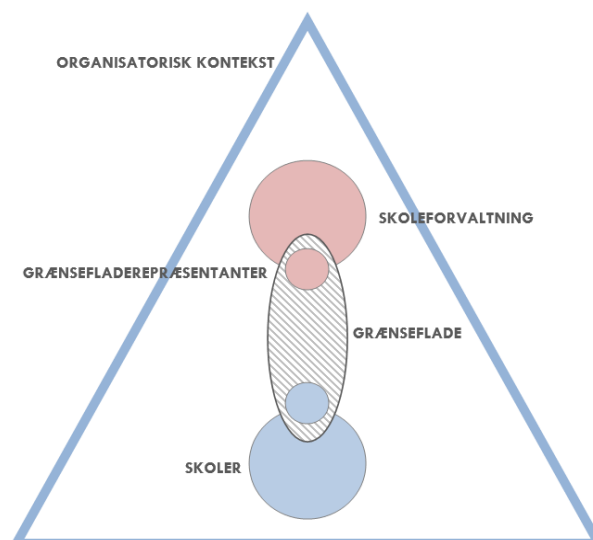
1. Selve grænsefladen.
2. Parterne der udgør grænsefladen.
3. Individierne der repræsenterer parterne.
4. Konteksten parternes grænseflade optræder i.

De ting der sker i grænsefladen influeres af det samspil der udspiller sig på de fire analyseniveauer.

### 6.4.2 Nærværende grænseflades analyseniveauer

Ønsker man at forstå den vertikale grænsefladerelation mellem skolerne og skoleforvaltningen, herunder de konflikter der udspiller sig mellem parterne, er det nødvendigt, at man betragter analyseniveaernes afhængighedsforhold, og hvordan den hierarkiske opbygning i relationen vurderes at spille en rolle, når parterne skal samarbejde omkring inklusion (Seemann & Antoft 2002: 45). Med udgangspunkt i de fire analyseniveauer, som blev beskrevet i ovenstående, har jeg med nedenstående figur forsøgt at illustrere, hvordan den vertikale grænseflade optræder:

*Figur 1: Den vertikale grænseflades analyseniveauer*



### 6.4.3 Grænsefladens omgivelser og kontekst

Figuren viser nærværende speciales (vertikale) grænsefladerelation ud fra Browns fire analyseniveauer. Den store trekant skal ses som den kontekst, grænsefladen befinder sig i. Kontekstens omgivelser kan siges at være de sociale, politiske, økonomiske og juridiske forhold, der omgiver grænsefladen, og som grænsefladen kan siges at afhænge af (Seemann & Antoft 2002: 46). Det er i konteksten, skolevæsenet, at inklusionen forhandles og skabes.

### 6.4.4 De involverede parters hierarkiske relation og deres repræsentanter

Fordelingen og udøvelsen af magt er centralt, når man beskæftiger sig med vertikale grænsefladerelationer, da brugen af magt ofte kan have indflydelse på konfliktindholdet. Fordelingen af formel magt er direkte afgørende for, hvem der er øverst, og hvem der er nederst i relationen. Den øvre part, de ansatte fra skoleforvaltningen, som er illustreret i den øverste af de to store cirkler i figur 1, vil ofte være karakteriseret af først og fremmest at identificere sig selv med organisationen og således agere advokerende for dens visioner og formål. Eftersom den øvre part som regel vil være udgjort af færre individer, vil den fremstå mere sammenhængende, ligesom det fremgik under interviewet med de ansatte fra skoleforvaltningen, som var mere eller mindre enige i alt, hvad hinanden sagde. Øvre parter vil desuden ofte være tilbøjelige til at distancere sig selv fra den nedre part og typisk forholde sig overlegen, strategisk og stolt (Brown 1983: 121).

Den nedre store cirkel i figur 1, som i dette tilfælde illustrerer skolerne, vil i modsætning til den øvre part, skoleforvaltningen, være tilbøjelige til at fremmedgøre sig fra organisationens formål og beslutninger. De vil i højere grad forsøge at beskytte sig selv fra de organisatoriske krav. Det udførende niveau, her lærerne, vil yderligere, ifølge Brown, have større tilbøjelighed end deres ledere, til at opfatte organisationens interesser som konfligerende med deres egne. Dette kan også siges at være tilfældet ud fra min empiri, hvor lærerne vurderes at være de mest kritiske overfor samarbejdet med skoleforvaltningen. Eftersom nedre parter ofte vil bestå af mange individer, vil de have sværere ved at organisere sig i en konflikt sammenlignet med den øverste part. Følelsen af magtesløshed, apati og forsigtighed vil ofte være herskende i den nedre part. De vil derudover være tilbøjelige til at overvurdere den øvre parts evner, ressourcer og kompetencer, som regel ud fra urealistiske forestillinger (Ibid.: 121). Dette bliver berørt i nogen grad af informanter fra skoleforvaltningen, som under mit interview gav udtryk for, at skolerne kan være tilbøjelige til at



overvurdere skoleforvaltningens ressourcer og muligheder: *“For det første kan man se, at de der vinde [hårtørrens pust] der kommer fra forvaltningen, ikke er nær så store og brede, hvilket betyder, at vi ikke altid har så meget at skubbe med herinde, som skolerne måske tror”*. (jf. Billede 5 “De vildfarende skolejoller).

Trods vertikaliteten i relationen og det faktum at den ene part besidder autoritet over den anden, kan parterne, som tidligere nævnt, dog også siges at optræde i et gensidigt afhængighedsforhold i forhold til opgaveløsningen, hvor den ene ikke vil kunne eksistere uden den anden. I simplificeret forstand er skolerne afhængige af skoleforvaltningen, eftersom det er skoleforvaltningen der agerer forvalter og leverandør af de økonomiske ressourcer, for at skolerne har mulighed for at inkludere. Skoleforvaltningen er omvendt afhængig af, at skolerne løser inklusionsopgaven. Gør de ikke det, er det skoleforvaltningen der skal stå til ansvar over for skoleudvalget (det politiske niveau) (Brown 1983: 31). Eftersom parterne i grænsefladen har forskellige funktioner, forskellige at stå til ansvar for og er inddelt i forskellige hierarkiske niveauer, er det forventeligt, at parternes interesser i nogle tilfælde kan opfattes af dem som konfligerende, hvilket kan influere parternes attituder og opfattelser om hinanden. Stemmer parternes interesser ikke overens, kan der opstå urealistiske billeder eller fortællinger af og om hinanden (Seemann & Antoft 2002: 45). Dette berøres blandt andet i min empiri, hvor informanter fra skoleforvaltningen fortæller, hvordan de ser afhængighedsforholdet mellem skolerne og skoleforvaltningen, hvor de mener der eksisterer en kløft, som skoleforvaltningen ikke på samme måde som skolerne er med til at skabe:

*“Der er en kløft mellem opfattelsen af, hvem der er på samme side, når det drejer sig om forvaltningen og skoler [...] Særligt i forhold til inklusion skabes der nogle forestillinger om, at der hersker forskelligartede præmisser i vores forskellige dagligdag. Man skaber den her kløft og forskel, og man forstærker den via sproget. Jeg opfatter, at der er nogle der har det som en klar dagsorden at holde fast i denne fortælling om “dem og os”. Vi er jo alle sammen ansat det samme sted. Vi burde jo alle sammen sige vi, men det gør vi ikke altid, kun i nogle henseender, og vi gør det i hvert fald ikke, når det bliver problematisk. Det er særligt en udfordring herinde på forvaltningen, fordi her kan der være en forestilling om, at man har mere gennemslagskraft på skolerne, end man egentlig har. Det kan jeg sige, fordi jeg har været ude på en skole i over 20 år. Der hersker en anden opfattelse derude. Jeg mener, der er en kløft i dagligdagsopfattelserne på skolen, og hvordan man*

*agerer på forvaltningen. Og det er en stor kløft [...]. Vi ved godt, at vi er noget i kraft af relationen til skolen. Derfor tror jeg, der er rigtig mange af os på forvaltningen, der vil definere os som relationsskabende ude på skolerne og ikke tale os ind i fortællingen om den kløft nogen måtte mene der eksisterer. Mange, tror jeg, står på tæer for at undgå at kløften skal opstå. Vi er til for skolerne, men skolerne er ikke som sådan til for os, de er mere direkte til for børnene.” (Skoleforvaltningen, bilag 2).*

De der primært har ansvaret for at få parterne til at tænke positivt om hinanden er grænsefladens repræsentanter, hvilket i figur 1 er illustreret i form af små cirkler. Det er de personer eller “gatekeepers” der jævnligt agerer i grænsefladens ‘grænser’. I forbindelse med inklusion, og stort set alle andre henseender, er dette primært skolelederne fra skolerne. På skoleforvaltningen er det i inklusionsøjemed primært sektorlederen for inklusion, men også jævnligt øvrige konsulenter, der har noget at gøre med opgaveløsningen. Repræsentanterne for parterne fungerer således som “gatekeepers” for hinandens sociale enheder og har stor indflydelse på grænsefladerelationen (Brown 1983: 34). Disse kan spille en afgørende rolle i forhold til, hvordan parterne opfatter hinanden og kan såvel, bevidst som ubevidst, bidrage til at skabe forvrængede billeder og konflikter mellem hinanden. Jeg vurderer, at der i nærværende tilfælde kan argumenteres for at være tale om en relativt flad grænsefladerelation, hvor der ikke er stor afstand mellem repræsentanterne eller parterne i det hele taget. Begrundelsen for dette er, at der i grænsefladen er tale om ledere og medarbejdere, der langt hen ad vejen deler samme faglige paradigme i den forstand, at de fleste kommer fra en lærer- eller pædagogfaglig baggrund, hvilket jeg vurderer kan forhindre store konflikter mellem parterne og deres repræsentanter. Dette er også tilfældet i min empiri, hvor der ikke udtrykkes nogen direkte fejde, fremmedhed eller markante negative holdninger om hinanden. Repræsentanterne for skolerne kan dog stadig siges at stå med en opgave om at skabe en samlet fortælling om skolerne, hvilket indimellem lader til at være en udfordring, når tingene oppefra ikke giver mening:

*“Vi som ledere har en oversættelsesopgave og det er rigtig vigtigt at vi forsøger at skabe mening med det vi så modtager og kan vi selv se meningen med det så er det også nemt og få fortalt hvad meningen er med det og der hvor det så er svært er der hvor vi selv har lidt*

*svært ved at få øje på meningen. Så bliver vores fortælling lidt hul. Men det jo det jeg tænker der er en af vores opgaver.” (Leder, bilag 2).*

Flere gange under interviewet med skolerne observerede jeg en vis grad af uoverenstemmelse mellem lærerne og skoleledelsen. På baggrund af lærernes kritik af skoleforvaltningen og deres tegning 2 “Den store forvaltningsborg og de små skolehytter” responderer en af lederne: “*Men hvis det er sådan I oplever det, så har vi som ledere ikke gjort vores arbejde godt nok*” (Leder, bilag 2). Udtalelsen vurderes at kunne afspejle udfordringen der kan føre med rollen som “gatekeeper” for den komplekse og yderligere hierarkiske inddelte sociale enhed, som skolerne kan siges at være. Skolelederne har på denne måde en dobbeltrolle, hvor de både skal sørge for at være relationsskabende i forhold til forvaltningen og samtidig agere leder for deres medarbejdere.

## 6.5 Konflikttypologiseringer

### 6.5.1 For meget, for lidt eller passende konflikt

En væsentlig pointe, man kan udlede fra Browns konfliktteori, er, at graden af konflikt i organisationen ikke nødvendigvis skal ses som værende hverken positivt eller negativt. Brown pointerer, at der kan medfølge uhensigtsmæssige konsekvenser ved både for meget og for lidt konflikt (Brown 1983: 126).

Repræsentanterne i grænsefladen kan for parterne have stor indflydelse på, hvordan samarbejdet udspiller sig, og deres adfærd kan være afgørende i forhold til problemløsning og forhandling. Magtforskellen og graden af konflikt mellem repræsentanterne kan i visse tilfælde forårsage store problemer og i andre skabe god dynamik. Han nævner fem forskellige konflikttyper som forårsages af for meget, for lidt eller tilpas konflikt (Seemann & Antoft 2002, 46, Brown 1983: 129):

- Direkte magtkampe i form af organisatorisk krigsførelse (oversat fra powerstruggles)
- Isolation i form af ansvarsfralæggelse (oversat fra Abdication) fra øverste part og apati (apathy) fra nederste part.

- Dominans (dominance) og undertrykkelse (submission).
- Forhandling af magt (Negotiated Leadership).
- Faciliteret magt (Facilitated Leadership).

### 6.5.2 For meget konflikt - organisatorisk krigsførelse

Hersker der for meget konflikt, vil grænsefladen typisk kunne karakteriseres af kampe om magt, som kan sammenlignes med åben krigsførelse mellem den øvre og nedre part. I dette tilfælde vil forholdet imellem dem være præget af antagonistiske opfattelser af modparten, og høj grad af mistillid og manglende respekt for hinanden vil optræde. Begge parter vil i denne relation tale dårligt om hinanden, og kommunikationen vil være præget af store gnidninger (Brown 1983: 126). I grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltning vurderes der ikke at være tegn på krigsførelse eller noget giftigt forhold. Parterne udtrykker flere gange under interviewene, at de vil hinanden det bedste, og at der ligger gode intentioner til grund for de udfordringer, som parterne mener eksisterer. Selvom lærerne forholder sig mere kritisk til relationen, er deres udtalte kritikpunkter saglige og respektfulde.

### 6.5.3 For lidt konflikt - undertrykkelse eller isolation

I modsætning til grænsefladerelationer præget af for meget konflikt, kan fraværet af konflikt ligeledes have konsekvenser for relationen.

En grænseflade præget af undertrykkelse betyder, at den øvre magthavende part dominerer den nedre. Her kan uligheden mellem parterne siges at forstærke den øvre parts tendens til at dominere deres underordnede, hvilket kan medføre en følelse af undertrykkelse. I denne type konfliktrelation, vil den nedre part ofte ende med at føle sig mindre værd, og den øvre part vil fremstå blind og uforstående for den nedres problemer og vil have tilbøjelighed til ikke at ville lytte til den nedre dennes kritik (Brown 1983: 127). Grænsefladerelationen vurderes i nogen grad at kunne karakteriseres ud fra denne konflikttype. Dette vil jeg yderligere argumentere for i næste afsnit.

En anden konsekvens som for lidt konflikt, ifølge Brown, kan sige at have, er, at parterne ender med at blive afkoblet eller isoleret på en sådan måde, at de ikke længere er i berøring med hinanden. Her vil kommunikationen være på et minimum, og ingen af parterne vil vide, hvad den

anden laver. Den øvre part vil her yderligere være kendetegnet ved at have fralagt sig ledelsesrollen og abdiceret fra sin magtposition. Den nedre part vil ligeledes agere apatisk, og effektiviteten i opgaveløsningen vil være på et minimum. Denne konflikttype vurderes ikke umiddelbart at være fremtrædende i samme grad som den foregående, dog kan der siges at herske opfattelser fra informanterne, der kunne antyde, at parterne somme tider kan siges at arbejde uoverensstemmende og sejle i hver deres retning. Dette vil ligeledes blive berørt senere i analysen.

Overordnet kan for lidt konflikt i grænsefladerelationer have alvorlige konsekvenser, hvis disse to konflikttyper får lov at fylde for meget i organisationer. I de fleste tilfælde vil man dog ikke se en konflikt som fuldkomment fremtrædende, og som regel vil konflikter komme til syne i mere begrænsede afskygninger (Ibid.: 127).

#### 6.5.4 Passende konflikt

Såfremt magtforskellen i grænsefladen accepteres og anses for værende legitim, og at parterne ikke opfatter udfordringer der eksisterer som trusler, vil der særligt mellem repræsentanterne for hver af parterne i stedet finde en forhandling sted, hvor den ene part velvilligt, og i et begrænset omfang, lader sig 'dominere', og den anden part accepterer en begrænset dominerende rolle (Brown 1983: 128). Her indvilger parterne i jævnbyrdige spilleregler og orienterer sig mod mere problemløsning af parternes fælles interesse, og den nedre part vil gå på kompromis med deres kortsigtede interesser til fordel for de langsigtede. Her vil parterne i grænsefladerelationen først og fremmest være fokuseret på løsningen af opgaven, som de er sat i verden for, hvilket yderligere giver anledning til, at begge parter vil føle sig ligeværdige og sammen opnå resultater, som begge finder tilfredsstillende. Det vurderes, at samarbejdsrelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen i høj grad kan siges at være kendetegnet af den forhandlede magt, hvor skolerne og forvaltningen langt hen ad vejen befinder sig i konstant forhandling med en karrusel- eller gyngelignende "noget for noget" tilstand. Dette hænger blandt andet sammen med, at der ikke, i min egen observation og tolkning på informanternes udtalelser og billeder, forekommer megen direkte magtkampe eller undertrykkelser. Yderligere er det min opfattelse, at parterne grundlæggende vurderes at have stor faglig tillid til hinanden. Derudover deler samtlige niveauer i grænsefladen som regel samme faglig baggrund, hvilket yderligere vurderes at mindske sandsynligheden for modarbejdende handlinger. Overordnet er min vurdering, at selvom de

strukturelle vertikale rammer kunne invitere til, at grænsefladerelationen skulle være præget af magtkampe og strid, er der mange eksempler på forløsende holdninger og opfattelser til hinanden og parterne, hvor der gives udtryk for at ville hinanden det bedste.

Grænsefladerelationen og samarbejdet, mellem skolerne og skoleforvaltningen i forhold til inklusion, kan nogen steder siges at rumme divergerende opfattelser af, hvordan dette samarbejde fungerer. Således kan oplevelsen af graden af konflikt og måden grænsefladen er organiseret på variere. Det bør her igen understreges, at jeg med nærværende speciale søger at afdække parternes *opfattelser*, hvilket betyder, at det ikke er selve grænsefladens faktiske organisering og konfliktniveau, der er undersøgelsens fokus, men hvordan parterne opfatter og derigennem konstruerer den. Rationalet, som mit socialkonstruktivistiske afsæt kan siges at have, når jeg i det følgende vil forsøge at præsentere og argumentere for, hvordan grænsefladerelationen passer ind i et Brownsk perspektiv, er at det som parterne oplever kan have konsekvenser for samarbejdet, dette upåagtet af, om deres opfattelser kan menes at korrespondere med de faktiske forhold. Her synes det klassiske Thomas teorem at være en passende beskrivelse af udgangspunktet, som jeg arbejder ud fra: *“Det, mennesket definerer som virkeligt, er virkeligt i sine konsekvenser”* (Larsen 2011).

## 6.6 For lidt konflikt i en underorgansieret grænsefladerelation - Tendenser til undertrykkelse med en snert af isolation

Mellem skolerne og forvaltningen hersker der tilsyneladende ikke tegn på, at nogen af parterne anser grænsefladerelationen for værende præget af for meget konflikt. Konflikttypen, som kan siges at være tilstedeværende, kan i Brownsk optik betegnes for latent konflikt. Som beskrevet, optræder dette, når udfordringerne opstår ved divergerende interesser på en sådan måde, at parterne ikke altid opfatter hinandens kortsigtede interesser ens og tolker hinandens som værende forskellige, uden at de nødvendigvis behøves at være det. Eksempelvis mener en lærer, at skoleforvaltningen, når det kommer til inklusion, somme tider arbejder ud fra økonomiske interesser og ikke barnets bedste:

*“Det må aldrig nogensinde være økonomien der bliver det styrende. Det skal altid være barnet man har i fokus. Der kommer i forhold til inklusionen et økonomisk incitament til at inkludere og det er egentlig fint, men det skal altid handle om barnet først og fremmest synes jeg. Det glemmer man nogle gange.”* (Lærer, bilag 2).

Citatet synes at berøre en vigtig, omend naturlig, opfattelse af en konfligerende interesseforskel, som kan danne grobund for konflikt i en vertikal grænsefladerelation, hvor den ene part har mere magt end den anden. Lærerne kan, som citatet ovenfor illustrerer, opfatte skoleforvaltningens intentioner og interesser som værende uoverensstemmende med skolernes. Skoleforvaltningen har ikke på samme måde en opfattelse af en interesseforskel men udtrykker dog, at skolerne somme tider ikke er interesseret i at forsøge at nå hinanden, og at de holder fast i en fortælling, hvor skoleforvaltningen optræder som den onde:

*“Men de [skolerne] har fat i et kæmpe stort fedt reb der er forbundet til bogen med fortællingen. (jf. Tegning X “Den fastholdte fortælling”) Det er et reb hvor de prøver at holde fast i nogle antagelser og nogle opfattelser der gør, at vi ikke kan bladre videre i den bog og få nogle nye fortællinger [...] Barnet skulle jo gerne være i centrum [...] men det kan somme tider hænde at barnet skubbes ud og bliver et middel og underlagt, til at være værktøj til at sætte inklusionen ud på et sidespor hvilket er det som skolerne somme tider gør mod forvaltningen [...]”* (FA, bilag 2).

Informanter fra skoleforvaltningen har tilsyneladende en opfattelse af, at skolerne i nogle tilfælde bruger barnet, når de ikke er enige i de retningslinjer og opgaver, de får fra skoleforvaltningen i forbindelse med inklusion. Derudover, at når skoleforvaltningen eksempelvis beder skolerne om at inkludere så mange som muligt, at det så udelukkende bliver modtaget og tolket som økonomiske bevæggrunde og ikke for børnenes bedste. Opfattelsen af interesseforskelle vurderes ikke at udarte sig i direkte konflikt, hvor parternes bevidst forsøger at modarbejde og frustrere hinanden. At deres forskellige opfattelser af interesser og intentioner skaber frustrationer kan dog identificeres flere steder i empirien.

Når grænsefladen mellem skolerne og forvaltningen kan betegnes som uorganiseret, er det særligt relateret til de mange indsatser, som både skolerne og forvaltningen mener, *regner* ned over dem. Dette vurderes at skabe en følelse af forvirring og kaos, hvor skolerne har svært ved at forstå og se mening med skoleforvaltningens mange tiltag, og at disse ofte ender i fejlslagne implementeringssforsøg. Som flere af informanterne fra hver af parterne nævner, når de ikke at implementere og forankre noget, før de skal forholde sig til noget nyt. Disse indsatser eller tiltag kan somme tider overlape eller ligefrem virke kontraproduktive i forhold til tidligere indsatser, hvilket yderligere vurderes at virke forstærkende på opfattelser af underorganisering:

*“Der er for mange tiltag og tiltag der går ind over hinanden. Man skal være bedre til at sætte spørgsmålstegn til, om disse tiltag støtter op om hinanden og sikre bedre læring og trivsel for børnene. Man skal sørge for, at de ikke kommer til at forstyrre hinanden. Kan vi overhovedet arbejde med så mange forskellige tiltag på en gang. Det er ikke visionen og ambitionen vi er uenige i eller mener er forkert.”* (Leder, bilag 2).

Her kan det udledes, at informanter fra skoleforvaltningen er enig. I tråd med ovenstående pointe fra skolerne, nævner en af de ansatte fra forvaltningen, hvad der nogle gange går galt i forhold til nye ideer, som skoleforvaltningen, ifølge informanterne, ikke selv er skyld i:

*“De mange indsatser et udtryk for at der er mange der vil noget med folkeskolen. For det er ikke alle indsatser vi selv har været med til at beslutte [...] det kunne være sjovt at se på de 110 indsatser vi har i gang, hvor mange af dem har vi egentlig reelt selv sat i gang. Jeg tror ikke det er mere end 30 [...] Der tror jeg måske også at vi skal være bedre til at være filter, når der fx ringer en eller anden phd. studerende og en af os bliver grebet og vi sætter alt muligt i gang. Der skal vi være skarpere og sige, nej, de næste tre år der løber vi med de her få indsatser, I er nødt til at finde en anden kommune.”* (Leder, bilag 2).

Skoleforvaltningen er, som præsenteret i flere tidligere eksempler, bevidste omkring de typer af udfordringer, som de mange indsatser kan have. De udtrykker, at de selv mener, at der er behov for mere struktur og sortering, når ting bliver besluttet og igangsat. De mener dog ikke, at de er



eneansvarlige for de mange indsatser og nævner, at de somme tider også føler, at indsatserne regner ned på dem.

At grænsefladen kan karakteriseres af for lidt konflikt, som udmunder i et dominans- versus undertrykkelsesforhold, vurderes i nogen grad at kunne identificeres ved særligt lærerne, som illustrerer grænsefladerelationen på Billede 1. Her tegnes skolen som et skib, der på grund af skoleforvaltningen, er ved at synke. Derudover illustreres skoleforvaltningen, på Billede 2, som en stor borg, der ikke vil lytte til skolerne og somme tider sender gaver ned med dødningshoveder på. At opfatte sig selv som et skib, som er ved at synke, eller at det der kommer fra skoleforvaltningen ligefrem (jf. Nedenstående citat) bringer død og dårlighed med sig, vurderes at være sigende om et forhold, hvor skolerne i nogle henseender oplever skoleforvaltningen som en dominerende part:

*“Lige nu oplever vi, at alle de der gode ting, der kommer fra oven, både sol og regn, gode og dårlige ting, daler ned i båden, hvilket betyder, at vi i båden bliver tyngt mere og mere ned. Hvis dette bliver ved, vil vi til sidst gå på grund [...] Problemet er bare, at man aldrig ved, om gaverne [fra forvaltningen] bringer dødningshoveder eller kærlighed med sig. Intentionen er måske god mange gange, men når det der egentlig opfattes som en gave, lander, er det måske ikke altid en gave. Så hvis man kigger på den her blomst nederst til venstre, kan man se, at den hænger lidt med hovedet. Det betyder, at vi nogle gange drukner i det vi skal. Hvor inde på borgen [forvaltningen], der blomstrer blomsterne jo sådan set [...] (Analysedel 1 s. X & X).*

Skolerne tilkendegiver flere gange, hvordan de opfatter grænsefladen som uligeværdig. Dette blandt andet gennem blomstermetaforen som ovenstående.

På trods af at skoleforvaltningen på mange områder møder skolernes kritikker og opfattelser med forståelse, er der dog alligevel visse karakteristika i skoleforvaltningens måde at betragte sig selv og skolerne på, som vil kunne betegnes som et dominansadfærd. Selvom de udtaler, at de godt kan forstå skolerne, er der dog noget som tyder på, at denne forståelse ikke gælder på alle områder. På billed X “Den fastholdte fortælling”, illustrerer informanterne, hvordan de ser deres visionære rolle som værende vigtig:

*“En af styrkerne er, set fra et forvaltningssynspunkt, at vi er visionære. Det mener vi, at vi skal være. Vi er nødt til at skulle hæve os op over massen, fordi det at være ude på skolerne og fokusere på hverdagspraksissen, godt kan forplumre billedet lidt. Vi mener, at det er vigtigt, at vi kan holde næsen lidt højt og være visionære [...], mange lærere vil egentlig ikke rigtig ledes. De vil gerne have anerkendelse og klap, men de vil egentlig ikke rigtig ledes. Rigtig mange skoleledelser har været lærere og den opfattelse lever også hos dem. Så forveksler man, når der kommer nogen og sætter retning og kommer med skal opgaver som topstyring. Så tænker man “næ hov, der blev vi ikke spurgt”. Den her fagforeningsmentalitet skinner altså igennem.” (FA, analysedel 1, s X).*

I en anden sammenhæng under interviewet kan en distancering yderligere siges at dukke op:

*“De [skolerne] har altid en god forklaring på, hvorfor de lige præcis ikke lykkes med de her ting, og hvorfor tildelingsmodellen lige præcis er dårlig for dem. Alle er kommet dertil, hvor de faktisk synes, at de får for lidt ressourcer, men det er bare ikke det der står på bundlinjen” (FA, analysedel 1, s X).*

Skoleforvaltningen synes, med ovenstående første citat, at distancere sig fra skolerne og påpeger vigtigheden af, at man som forvaltning insisterer på at have næsen i sky. Skoleforvaltningen udtrykker med citatet en vis insisteren på deres rolle som den overordnede klartseende (et modsætningsforhold til det at have et forplumret udsyn). Yderligere ses der en distancering i måden skolerne (lærerne) omtales på, som kan tolkes som en projicering af skyld eller ansvar fra skoleforvaltningen. Dette kan indikere, at skoleforvaltningen, på samme måde som de mener skolerne fastholder et narrativ om skoleforvaltningen, også har en eksisterende “os og dem” fortælling. I forhold til udtalelsen omkring lærere der ikke vil ledes, er min hensigt ikke at tolke på udsagnets grad af gyldighed, men i stedet at bemærke den konsekvens, som det kan have, hvis dette er en opfattelse, der får lov at dominere. Jeg vurderer, at det vil kunne resultere i en afmontering af eventuelle kritikpunkter og utilfredsheder, der måtte rejses fra skolerne, hvis der i skoleforvaltningen er en opfattelse af, at lærere er de besværlige som “ikke vil ledes”. Ovenstående andet citat illustrerer en divergens i forhold til, hvordan skoleforvaltningen opfatter

skolernes behov for “forskelsbehandling”, hvilket jeg tolker som, at skoleforvaltningen muligvis ikke helt er så enige i differentieringsbehovet, som de giver udtryk for. I hvert fald lader det til, at skoleforvaltningen i højere grad stiller sig uforstående over for, hvorfor skolerne mener, at de har utilstrækkelige ressourcer.

En sidste pointe, som jeg vil argumentere for, kan være en yderligere identificerbar tendens til underorganisering er, jf. Skoleforvaltningens tegning “De vildtfarende skolejoller”, idet skoleforvaltningen betragter grænsefladerelationen i forhold til inklusion som et rodet billede, hvor skolerne i deres opfattelse er på vej i hver deres retning. I tegningen i analysens første del opfatter skoleforvaltningen, trods skoleforvaltningens forsøg på at blæse jollerne i en bestemt retning, har gang i deres eget. De mener dog, at andre forsøger at blæse skolerne i en anden retning, herunder PPR, som egentlig burde repræsentere skoleforvaltningen: “[...] PPR. Dem ser vi måske mere som nogle der sidder ude på jollerne og forsøger at hjælpe dem i den retning de [skolerne] er på vej i mod. De burde jo være en del af hårtørren [skoleforvaltningen] (FA 1, Bilag 2).

At PPR (pædagogisk psykologiske rådgivere) synes at varetage skolernes interesser frem for skoleforvaltningens, tolker jeg, som et tegn på, at der er tale om en intern interessekonflikt i skoleforvaltningen. PPR har altså formentlig en væsentlig rolle i forhold grænsefladerelationens opgaveløsning i forhold til inklusion. Dette er en interessant og væsentlig pointe, som indbyder til nærmere udforskning, men som i nærværende speciale ikke vil blive berørt yderligere.

Isolationen som en konsekvens af for lidt konflikt i grænsefladerelationen skal mere ses som en overordnet betragtning, der ikke partout kan tilskrives parternes udtalte opfattelser af grænsefladerelationen. Der hvor jeg mener at kunne argumentere for, at denne konflikttype er optrædende, baserer jeg på mit indtryk af skoleforvaltningens velvidenhed om udfordringer, som de mange indsatser i dagligdagen medfører. Overordnet vurderede jeg, at skoleforvaltningen kan genkende mange af skolernes udfordringer, hvilket jeg, i et Brownsk perspektiv, mener vil kunne antyde en vis grad af afmægtighed eller ansvarsfralæggelse, fra øvre parts side:

*“Jeg synes, det er genkendeligt. Vi skal være bedre til at hjælpe dem med oversættelsen. For lidt forankring og implementeringsvanskeligheder er problemer som vi også selv har set og som jeg tænker, at hvis vi retter op på det, kan løse nogle af de andre udfordringer.*

*Hvis vi bliver bedre til at implementere og forankre, vil de opleve kommunikationen bedre og opleve, at der bliver mindre topstyring, og de føler sig mere hørt [...] Næsten alle svagheder som skolerne nævner, tror jeg kunne løses med færre indsatser. Det er tankevækkende [...] For syv år siden fandt vi frem til, at det var omkring 110 mål, som vi løb efter, og jeg tror desværre, vi er på omkring det samme i dag [...] Jeg tror også, det er lidt i sammenhæng med den her miskommunikation, som man også kunne kalde misoversættelse. Det er simpelthen for meget. [...] Men det er jo ikke i ond vilje, men fordi der er alt for meget at forholde sig til, og de har jo også en helt masse andet at koncentrere sig om end vores mange visioner og ideer [...] Og så skal man til at fokusere på dybdeimplemtering frem for at kunne sætte 1700 indsatser, som man kan markedsføre sig med på de sociale medier” (Skoleforvaltningen, bilag 2).*

Formelt set er skoleforvaltningen den ansvarshavende for skolerne og dermed også, strengt set, ansvarlige for at løse de udfordringer, der eksisterer i grænsefladerelationen. Brown nævner, hvordan isolationen kan anskues som når den øvre part: *“fiddle(s) while Rome burns”* (Brown 1983: 127). Skoleforvaltningen kender tilsyneladende til problemerne, men lader ikke til at gøre noget aktivt for at løse dem. I stedet bliver man ved med at igangsætte flere og flere indsatser, som man ved vil medføre frustrationer. Det er med denne pointe vigtigt at påpege, at dette langt fra er nogen nem opgave. Som det tidligere blev beskrevet, er skoleforvaltningen også underlagt politiske beslutninger og direktiver, som de skal følge jf. Den tidligere nævnte brændende platform, som informanterne fra skoleforvaltningen mener at stå på.

## 6.7 Tilpas konflikt i en overorganiseret grænsefladerelation - Tendenser til “noget for noget” relation og balanceret orden

Selvom at der i grænsefladerelationen hersker flere opfattelser af at tingene forekommer ustruktureret og rodet både når forvaltningen opfatter skolerne som både på vej i hver deres retning eller når skolerne overrumples af de mange indsatser som de jævnligt skal forholde sig til og forsøge at iværksætte, så eksisterer der også visse opfattelser som kan siges at knytte sig til det Brown betegner for overorganisering. Opfattelsen af overorganisering kan siges at komme til udtryk idet skolerne oplever at skoleforvaltningen har en tendens til underkende skolernes

forskellige forudsætninger for at inkluderes og deres forskellighed generelt. Her omtaler skolerne at der ikke differentieres tilstrækkeligt og at dette kan virke som en begrænsning (isomorfi) hvis skolerne skal sammen- og efterligne andre skoler de ikke selv mener de kan sammenlignes med (DiMaggio og Powell 1983: 149). Denne form for ensliggørelse og “kassetænkning” som skolerne opfatter skoleforvaltningen igangsætter indsatserne på baggrund af, bevirker at skolerne kan opleve det som topstyret og tyngende:

*“[...]vi synes nogle gange vi oplever, ikke bare os men også vores kollegaer, at vi er meget meget topstyret på den måde, at det regner meget oppefra og ned i båden. Det kunne være rart, hvis der var en større tillid fra topledelsen, til at vores lokale ledelse godt kunne drive båden i samarbejde med personale [...] Der sidder nogen på forvaltningen som måske ikke har et billede af, hvad der sker på skolen. Det virker som om, at de sommetider sidder for meget i skyen, som da skygger for, hvad der sker på skolerne. De kan ikke altid se, hvad billedet er nede på skolen. Det korte af det lange er, [...] at man skal finde ud af, hvor det skal regne henne, og hvor tørken og behovet er. Det kunne være rigtig fint, hvis vi kunne begynde at differentiere mere mellem hinanden [...] Vi kunne godt tænke os, at der nogle gange kom biler [fra skoleforvaltningen] der ikke var læsset op, men i stedet kom for at besøge os for at se den forskellighed der er iblandt os og skoler (Skolerne, bilag 2).*

Og om skolernes dokumentationsarbejde:

*“Vi er nærmest også blevet en flok sekretærer der skal dokumentere hele tiden i stedet for faktisk at gøre det vi skal, altså at inkludere. Det er svært, når man hele tiden skal dokumentere alt. Hvor skal tiden komme fra? Det skal fra vores forberedelsestid. Der må være en metode som er mere optimal.” (Skolerne, bilag 2).*

Skolerne mener, at der er behov for, at der fra skoleforvaltningen skal være større grad af differentiering og anerkendelse af skolernes forskellighed. Som lærerne beskriver ved tegning 1 “Skibet der aldrig forankres”, er der et behov for, at skolerne selv i højere grad kunne fiske de ting op, som de mener at have kapacitet til og behov for. Derudover mener lærerne, at der fra forvaltningens side kræves for meget dokumentation som tager tiden fra det, som de mener er

vigtigt, nemlig forberedelsestiden. En sådan overorganiseringstendens kan siges at stå i vejen for, at skolerne kan agere agile, fleksible og korresponderende med det foranderlige og dynamiske genstandsfelt, som de befinder sig i, særligt i forhold til inklusion.

Skoleforvaltningen er ikke afvisende over for, at denne differentiering er nødvendig, men argumenterer samtidig for, at de er nødt til at anlægge visse fællesnævner, da skolerne skal kunne sammenlignes som et led i skoleforvaltningens dokumentationsansvar overfor det øverste politiske niveau. Skoleforvaltningen påpeger i øvrigt, at de ikke kan forstå, hvorfor skolerne føler sig topstyret, da de mener, at skolerne generelt har meget frihed og selvbestemmelse:

*“ [...] der kan være en fare ved, at vi ikke er gode nok til at differentiere mellem skolerne. Skolerne er forskellige, og vi kan nogle gange komme til at smøre den samme medicin ud over alle, så vi overser skolernes hverdag. Og når skolerne først har oplevet dette flere gange, kan det godt være med den indstilling de går ind i en ny indsats med [...] i forhold til den her forskellighed, hvordan er det lige vi får en sammenlignelig data. Det er også det de [skolerne] altid siger, “vi er helt specielle ude hos os”, og det er de jo også, men vi bliver jo nødt til at sammenligne dem på en eller anden måde [...] Det jeg synes er en af de mest bemærkelsesværdige punkter er for meget topstyring. Jeg synes faktisk ikke, vi har det ift. andre forvaltninger. De er mere og mere med, særligt lederne (Skoleforvaltningen, bilag 2).*

På den ene side anerkender skoleforvaltningen, at skolerne er forskellige, og at de ikke er gode nok til at behandle dem derefter. På den anden er der visse indikationer på, at skoleforvaltningen kan mene, at skolernes forskellighed er en udfordring, fordi skoleforvaltningen også har et ansvar for både at kunne sammenligne skolerne i kommunen og nationalt.

Selvom min empiriske resultater hovedsageligt orienterer sig meget imod de svagheder og udfordringer der kan identificeres ved grænsefladerelationen vurderer jeg, at der, langt fra er tale om en giftig eller krigerisk grænsefladerelation mellem skolerne og skoleforvaltningen. Det der i højere grad kan være tale om, er den førnævnte skjulte konflikt, som ikke giver sig til kende ved at nogle af parterne udtrykker afsky for den anden part, men snarere bygger på at parterne har en

tendens til at misforstå hinanden, samt at glemme at sætte sig ind i hinandens perspektiver. Selvom de alle har nogle mere eller mindre kritiske holdninger til hinanden, hersker der en grundlæggende opfattelse blandt parterne om, at den anden har gode intentioner og vil det bedste:

*“Der er mange døre ind i den her forvaltning og styrkerne ved vores forvaltning er at der er en tydelig struktur, en utrolig vidensrigdom og så er der en fantastisk vilje til at ville os herude på skolerne.” (Leder, Bilag 2).*

Skoleforvaltningen udviser generelt forståelse for skolernes dagligdagsopfattelser og problemstillinger og giver udtryk for, at de bestræber sig på at inddrage skolerne i opgaveløsningen: *“Jeg synes vi har et godt samarbejde med skolerne [...] Jeg synes at vi gør rigtig meget for at inddrage dem i alt hvad vi gør, men det er ikke nødvendigvis let.”* (FA 1, Bilag 2).

## 6.8 Implementering af inklusionsindsatser

Jeg har indtil videre i min analyse, ud fra Browns konfliktperspektiv, forsøgt at fremhæve skolernes og skoleforvaltningens dagligdagsopfattelser på grænsefladerelationen. Som det fremgår i analysens første del, og som begge parter gentagende gange har pointeret, er de mange indsatser og manglende forankringsfokus en af hovedårsagerne til, at grænsefladerelationen kan karakteriseres som underorganiseret og indeholde elementer af for lidt konflikt, herunder oplevelse af undertrykkelse og isolation. Jeg vil som afslutning på min analyse, ud fra Vibeke Lehmann Niensens og John P. Kotters perspektiver på implementering og forankring, som blev præsenteret i specialets indledning, kort berøre de implementeringsproblemer, der kan siges at dominere grænsefladerelationen.

### 6.8.1 Fejl og problemer som skoleforvaltningens indsatser medfører

Jeg vil i det følgende præsentere nogle af de fejl, som Kotter mener organisationer begår, når de skal forsøge at skabe vedvarende forandringer, og som jeg mener kan anvendes i forhold til de mange indsatser som mit genstandsfelt oplever. Betragter man Kotters 8-trins model, som vist i model 1, jf. side 10 i indledningen, kan denne i nogen grad været behjælpelig til at anskue, hvor kæden mellem vision (trin 1) til forankring (trin 8) hopper af i grænsefladerelationen mellem

skolerne og skoleforvaltningen. Dette fører en række dysfunktioner med sig. Der vurderes at være flere tegn på, at noget går galt i forandringsprocessen og skoleverdenen. Hvor forandring og bevægelse er et vilkår, kan selve visionen bag forandringen somme tider opfattes som værende målet i sig selv og ikke forankringen:

*“Inden det begynder at regne eller skinne, kunne det være fedt, hvis forvaltningen lige vurderede forholdet mellem forandring og forankring. Det er ligesom om, at der er mange ambitioner om forandringer, og det er jo klart, for når man er oppe i overbygningen [på forvaltningen], skal man gøre sig selv berettiget ved at vise, at man kan lave noget forandring” (Lærer, bilag 2).*

En af de fejl, som jeg, ud fra Kotters teori, vurderer er herskende i grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen omhandlende inklusion, knytter sig allerede til trin 1 i modellen, når der skal etableres en oplevelse af nødvendighed (Kotter, 1999: 43). Dette berøres, når skolerne og særligt lærerne giver udtryk for, at de har svært ved at forstå indsatser oppe fra, hvilket Kotter betegner som mangel på *påtrængende nødvendighed*. Skolerne kan, når skoleforvaltningen søsætter nye tiltag og indsatser, således, hvis ikke de forstår eller ligefrem misforstår meningen bag indsatserne, befinde sig i situationer, hvor de undlader at yde den fornødne ekstra indsats, som en vedvarende forandring kræver. Der er dermed blandt andet tale om en formidlingsproblematik af de *påtrængende nødvendigheder* og meningsskabelsen, som skoleforvaltningen vurderes at have problemer med at give skolerne - muligvis fordi de somme tider selv er i tvivl:

*“Vi griber en eller anden ny ide og tænker det er fedt, men hvad er den smarte ide svaret på. Måske vi skal være bedre til at få sat de her mål og analyseret på, hvad er vores behov og på baggrund af det, hvad skal der iværksættes og så være tydelige i forhold til hvad det er for et mål vi sigter mod. Og først der skal vi sætte indsatsen i gang” (FA, bilag 2).*

Kotter nævner yderligere i denne sammenhæng, at dette kan skyldes en accept af for stor selvtilfredshed. Selvtilfredsheden i *skabelsen* af de nye indsatser og det at sætte dem i gang kan på en måde siges at stå i vejen for at indsatserne bliver succesfuldt implementeret (Kotter 1999: 5).



Den næste problematik, som kan stå i vejen for en forandring, er i tråd med den førnævnte, og finder sted i trin 2 i Kotters forandringsmodel. Problematikken opstår, hvis skoleforvaltningen ikke formår at få repræsentanterne i grænsefladen, både hos skolerne og på forvaltningen, overbevist om, at forandringen er en god idé (Kotter, 1999: 63). Kotter påpeger, hvordan det kan være umuligt, hvis ikke dem der skal stå i front for forandringen selv er tilhængere. Dette finder jeg indikationer på fra begge parter: *“Vi kan somme tider sidde og være fremmedgjorte omkring de tiltag og sidde og spørge os selv, hvad var det lige vi skulle med det.”* (Leder, bilag 2).

Forvaltningen udtaler om dette:

*“Dem der skal få tingene til at ske, er for lidt inddraget og disse får en kommunikation der har været igennem måske seks-syv led, inden det kommer ned til dem [...] Det er simpelthen for meget. Selvom vi har nogle rigtig dygtige ledere på skolerne, så kan man ikke forvente, at de skal kunne samle så meget til sig, at de kan oversætte det korrekt, når det skal videre ud til deres medarbejdere”* (Skoleforvaltning, bilag 2).

Kotter pointerer, at uden en stærk koalition som skal styre forandringen, vil implementeringen af indsatsen være umulig (Kotter, 1999: 8).

Kotter nævner endnu en fejl, som kan være med til at underminere en eventuel vedvarende forandring. Denne finder sted ved trin 7, hvor man i følge Kotters 8-trins model, som organisation skal sørge for, at indsatsen og forandringen konsolideres og styrkes, hvilket kan tage årevis, før ændringer rodfæstes i organisationskulturen (Kotter, 1999: 179). Han pointerer, at det ofte hænder, at *“sejren fejres, før slaget er vundet”*. Dette knytter han til den tidsramme, som man fra ledelsen giver til en forandring. Ofte, mener Kotter, gives der ikke tilstrækkelig tid til at forandringen kan bundfælde og forankre sig. Dette vurderes at være en af de måske mest centrale problemstillinger som grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen står overfor. (Ibid.: 15). *“Fejringen”* i nærværende tilfælde, vurderer jeg, består i, at man igangsætter nye forandringer, før de ‘gamle’ er blevet ordentligt implementeret. Dette er blevet fremhævet flere gange under analysen og har, som tidligere beskrevet, den effekt, at tingene kan forekomme kaotiske og rodet.

Dette synes godt eksemplificeret i nedenstående udtalelse fra en af lederne, som ikke anfægter skoleforvaltningen, men derimod det politiske organs måde at håndtere forandring på:

*“Grunden til jeg mener, at vi har for travlt er fordi, at man har rullet en skolereform ud som jeg i øvrigt synes er rigtig god, men i stedet for at lade os få ro til at få den ordentligt implementeret, laver man lige nogle yderligere ændringer. Dette giver et mudderet billede. [...] Og nu fire år efter begynder politikerne så at tale om, at vi bør lave det hele om på ny - så bliver man virkelig forpustet [...] Det synes jeg egentlig er et meget typisk og generelt billede på vores organisation - så søsætter man egentlig skibet, inden man reelt har tænkt over, hvordan skibet skal se ud, men det er jo ikke kun forvaltningsmæssigt, det er jo politisk” (skolerne, bilag 2).*

Selvom ovenstående ikke direkte knytter sig til inklusion, synes det alligevel at være i overensstemmelse med Kotters pointe. Skoleforvaltningen nævner i tråd med dette, hvordan de selv har svært ved at koncentrere sig om én indsats ad gangen:

*“Vi er for dårlige til at spørge os selv, hvad det er for et rationale den her indsats laves ud fra. Hvad er det vi går med hele tiden. Hvis nu hvis vi havde modet til at få gjort den her indsats portfolio mere begrænset, og så i stedet koncentrere os fuldt ud om færre, og forsøge at skabe et større overblik. Jeg tror skolerne ville være meget tilfredse med, at vi skabte større overblik over de ting vi satte i gang, og at det ikke stak i 29 forskellige retninger” (FA, bilag 2).*

### 6.8.2 Implementeringsforhindringer og frontlinje-loyalitet

Som det flere gange er blevet påpeget, både af skolerne og skoleforvaltningen, kan ansvaret til disse implementeringsproblemer ikke alene tilskrives skoleforvaltningen, men derimod at de mange indsatser, skolerne oplever der regner ned med, også i overvejende grad kommer regnende ned på skoleforvaltningen, fra politisk niveau. Som jeg præsenterede i specialets indledning, beskæftiger Nielsen sig med netop disse implementeringsproblematikker, der knytter sig til offentlige organisationer. I tråd med Kotters pointe om den manglende oplevelse af en *påtrængende nødvendighed*, mener Vibeke Nielsen, at implementeringsfiaskoerne vil være

uundgåelige, fordi parterne ikke prioriterer forandringerne og indsatserne ens. I forhold til inklusion er dette essentielt, da det, som tidligere beskrevet, er en opgave som modtages forskelligt af de forskellige parter, hvilket kan resultere i interessekonflikter. Nielsen beskriver fronlinjemedarbejdernes rolle som værende essentiel for implementeringen. Hvis de opfatter inklusionsindsatserne som unødvendige eller ligefrem uhensigtsmæssige, vil disse have vanskeligt ved nogensinde at blive implementeret. Netop inklusionen kan resultere i en frontlinje-loyalitet over for barnet, som potentielt vil kunne gå i direkte karambolage med skolernes opfattelser af skoleforvaltningens skjulte besparelsesincitament. Dette vil således kunne påvirke skolernes håndtering af inklusionsarbejdet. En såkaldt værduoverenstemmelse vedrørende inklusion imellem parterne kan på den måde siges at dominere grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen, hvilket kommer til udtryk, når blandt andet skolerne, som tidligere beskrevet, udtrykker, at de mener, at barnet somme tider tilsidesættes til fordel for økonomien.

For at opsummere, kan implementeringsfiaskoerne altså dermed siges at kunne skyldes, at de konfligerende interesser, grundet lærernes primær loyalitet overfor deres faglighed, vil kunne stå i vejen for implementeringen (Jespersen 2008).

Som det tidligere blev beskrevet i afsnittet med Brown, kan det, hvis lærernes og skoleledelsens adfærd ikke er overensstemmende med skoleforvaltningens retningslinjer, på sigt true relationen mellem parterne, hvilket ultimativt, hvis ikke udfordringerne bliver løst, vil kunne føre til en mere giftig relation præget af åben konflikt og magtkamp.

## 7.0 Konklusion

Udgangspunktet for nærværende speciale har været at undersøge grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, når der skal samarbejdes omkring en af folkeskolens kerneopgaver, inklusion.

I min undersøgelse har jeg ved hjælp af fokusgruppeinterviews, herunder informanternes konstruerede 'dagligdagsmetaforer', indfanget, hvordan skolerne og skoleforvaltningen opfatter denne relation i hverdagen, samt hvilke styrker og svagheder de mener der kendetegner relationen. Jeg har desuden præsenteret skoleforvaltningen for skolernes dagligdagsopfattelser for at finde ud af, hvordan de i skoleforvaltningen responderede på disse overvejende kritiske opfattelser. Overordnet mener jeg at mit valg af tegneøvelsen har været yderst gavnlig for specialets vidensgenerering og jeg mener denne metode i høj grad var dynamo for refleksion og diskussion for informanterne

Overordnet set vurderes resultaterne ikke at være overraskende. Ud fra Vibeke Nielsens perspektiver på implementering i offentlige organisationer, samt den nylige forskning på skoleområdet af EVA og VIVE, er mange af de pointer, som disse præsenterer, noget der mere eller mindre er genkendelige for nærværende speciales empiriske fund.

Grænsefladerelationen er ud fra begge parter dagligdagsopfattelser præget af for mange indsatser, som har svært ved at forankre sig på skolerne. Flere af informanterne, både fra skolerne og fra forvaltningen, nævner at forandring i sig selv overskygger evnen til forankring. Det at implementere de mange indsatser prioriteres ikke nær så højt som det at udtænke og igangsætte forandringer og indsatser. Skoleforvaltningen mener, at de selv bærer en del af ansvaret for dette, men at de selv står på en brændende platform, hvor politikerne og forvaltningsledelsen sætter hovedvægten af indsatserne i gang.

Foruden de mange indsatser, berører skolerne yderligere en udfordring. Denne knytter sig til, at skoleforvaltningen ikke formår at differentiere tilstrækkeligt mellem skolerne. Skolerne opfatter, at der ikke forskelsbehandles nok imellem dem, hvorfor de ofte føler, at indsatserne er spild af tid og ressourcer og desuden tager tid fra andre opgaver, som skolerne vurderer mere vigtige. I

skolernes optik, eksisterer der et behov for, at skoleforvaltningen i fremtiden begynder at selektere mere i ideer og visioner der dukker op. Dette for at de kan give skolerne den fornødne ro og tillid til at løfte opgaverne.

Skoleforvaltningen kan godt genkende skolernes kritikpunkter og kan ligeledes godt se, at der er mange ting, som de i fremtiden skal gøre bedre. Derudover konkluderer de selv at skoleforvaltningen bør prioritere én indsats i stedet for mange. Der ligger en problematik ved oversættelsens af de visioner der skabes på det politiske plan, hvor at indsatserne og ideerne som regel skal igennem seks-syv organisationsled, før de når ud til skolerne, hvor meget information og mening går tabt. Der er dog en opfattelse i skoleforvaltningen om, at skolerne har en tendens til at holde for meget fast i den negative fortælling, samt at der særligt fra skolerne hersker en “os og dem” opfattelse, som ifølge forvaltningen er med til at skabe distance og grave kløften dybere mellem skolerne og forvaltningen.

Ud fra Browns konfliktperspektiv, som har fungeret som specialets primære begrebsapparat, kan den vertikale grænsefladerelation opfattes som en interessekonflikt, hvor skolerne og forvaltningen ikke altid føler, at de er på samme side. Interessekonflikten udløser frustrationer på begge sider. Der opleves i øvrigt modstridende tendenser, i måden hvorpå grænsefladerelationen er organiseret. Underorganiseringen kommer til udtryk i de mange indsatser, som skolerne ikke mener de kan nå at implementere før den næste kommer til. Skoleforvaltningen kan ligeledes vurderes at have en lignende opfattelse, når de tegner et billede af, at skolerne sejler i hver deres retning. Derimod er der på andre områder en tendens til overorganisering, som kan betragtes i forhold til at skolerne føler, at der i grænsefladerelationen hersker for meget topstyring, hvor der efter lærernes opfattelse æder deres lokale ledelse, at skolerne ikke inddrages i de beslutninger der træffes og at der mangler en sortering af de indsatser der skal løftes, da skolerne, ifølge dem selv er meget forskellige og har forskellige behov. Dette er skoleforvaltningen tilsyneladende ikke enige i, og de mener, at skolerne sammenlignet med andre steder får lov at bestemme rigtig meget.

Begge parter vurderes selv at bidrage til den omtalte “dem og os” relation, der på nogle områder kan siges at være eksisterende. Hvor skoleforvaltningen på nogle områder har svært ved at sættes sig ind i skolernes perspektiv, opfatter skolerne, på flere områder ikke skoleforvaltningen som en

samarbejdspartner, men snarere som den dominerende og firkantede "borg" der ikke vil lytte. Endnu et punkt som vurderes at kunne kendetegne for lidt konflikt i et Brownsk perspektiv er selve det faktum, at skoleforvaltningen godt er klar over mange af disse frustrationer som lever og reproduceres nede på det udførende niveau. Skoleforvaltningen kan på nogle områder i denne forbindelse siges at have en tendens til "at lade stå til mens tingene brænder på" og blive ved med at søsætte nye indsatser trods deres velvidende ved at skolerne frustreres og ikke formår at implementerer det der kommer.

På trods af disse udfordringer og at der i grænsefladerelationen kan siges at være visse tendenser som kan skabe frustrationer hos begge parter, er der mellem skolerne intet der tyder på at der eksisterer en decideret åben konflikt hvor parterne bevidst prøver at frustrerer og modarbejde hinanden. Relationen er langt fra giftig og parterne giver udtryk for at de grundlæggende opfatter hinandens intentioner som værende gode, at der er en stor vilje til at ville hinanden og ikke mindst hersker et godt potentiale for i fremtiden at nå hinanden endnu bedre.

## 8.0 Litteraturliste

Andersen, Simon Calmar (2005): *Smid ikke metoderne ud med badevandet: Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser*. Dansk Sociologi Nr. 3/16.

Berg-Sørensen, Anders (2012): *Hermeneutik og fænomenologi*. I Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen og Peter Nedergaard (red.): *Videnskabsteori – I statskundskab, sociologi og forvaltning*. 2. udgave. 1. oplag. København, Hans Reitzels forlag.

Bloksgaard, Lotte og Andersen, Pernille Tanggaard (2012): *Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet*. I Michael Hviid Jacobsen og Sune Qvotrup Jensen (red.): *Kvalitative udfordringer*. 1. udgave. 1. oplag. København, Hans Reitzels forlag.

Breidahl, Karen & Seemann, Janne (2009): *Jobcentret som organisatorisk fænomen*. Frydenlund Academic.

Brown, L. David (1983): *Managing Conflict at Organizational Interfaces*. Addison-Wesley Publishing Company.

Bryderup, Inge M. (2015): *Synet på børn og på de socialpædagogiske opgaver - et historisk blik*. I: Kjærgaard, Holger (red): *Social- og specialpædagogik*. Akademisk Forlag.

Collin, Finn (2015): *Socialkonstruktivisme*. i Jacobsen, Michael Hviid, Kasper Lippert-Rasmussen og Peter Nedergaard: *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København, Hans Reitzels Forlag.

De Vaus, David (2001): *Research Design in Social Research*. London, Sage Publications.

DiMaggio, Paul, og Walter Powell (1983): *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. American Sociological Review.

EVA (2017): *Samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse om elevernes læring og trivsel*. Tilgængelig via: <https://www.eva.dk/grundskole/samarbejdet-mellem-forvaltning-skoleledelse-om-elevernes-laering-trivsel> - Set d. 30.12.2018.

Gadamer, Hans Georg (2004): *Truth and Method*. 2. udgave. London, Continuum Books.

Jespersen, Peter Kragh (2008): *De professionelle, fagbureaukratiet og omstilling i den offentlige sektor*. Kapitel 4 i Bømler (red.): *Sociale organisationer i en omstillingstid*. København, Hans Reitzels Forlag.

Karkov, Rasmus (2012): *Folkeskolens svære inklusion på* videnskab.dk tilgængelig via: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/folkeskolens-svaere-inklusion> - Set d. 27.12.2018.

Kjer, Mikkel Giver & Jensen, Vibeke Myrup (2018): *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. Tilgængelig via: [https://pure.sfi.dk/ws/files/1122765/Kjer\\_Jensen\\_Skoleledelse\\_styring\\_handlefrihed\\_p\\_dagogisk\\_ledelse\\_3\\_.pdf](https://pure.sfi.dk/ws/files/1122765/Kjer_Jensen_Skoleledelse_styring_handlefrihed_p_dagogisk_ledelse_3_.pdf) - Set d. 27.12.2018.

Kotter, John P. (1999): *I spidsen for forandringer*. 1 udgave. København K, Peter Asschenfeldts nye Forlag A/S.

Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. København, Hans reitzels Forlag.

Larsen, Steen Nepper (2011): "Thomas-teoremet" i Steen Nepper Larsen og Inger Kryger Pedersen (red.): *Sociologisk leksikon*. København, Hans Reitzels Forlag.

Mintzberg, Henry (1983): *Structure in Fives - Designing effective organizations*. Prentice Hall.

Nielsen, Kjeld (2006): *Casestudie metoder anvendt i arbejds- og organisations sociologien*. Publiceret i Søren Voxted (red.) *Valg der skaber viden - om samfundsvidenskabelige metoder*. Academica, København.



Nielsen, Lise Tingleff (2018): *For mange indsatser og for lidt prioritering risikerer at spænde ben for den gode skoleudvikling* på EVA.dk. Tilgængelig via:  
<https://www.eva.dk/grundskole/indsatser-prioritering-risikerer-spaende-ben-gode-skoleudvikling>  
- Set d. 30.12.2018.

Nielsen, Vibeke Lehmann (2011): *Implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd* i Berg-Sørensen, Anders; Grøn, Caroline Howard; Hansen, Hanne Foss: *Organisering af den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag.

Payne, Malcolm (2005): *Teorier i socialt arbejde*. København, Hans Reitzels Forlag

Rendtorff, Jacob Dahl (2003): *Socialkonstruktivisme og hermeneutik*. In: Hansen, Allan Dreyer og Sehested, Karina (red.) (2003): *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag.

Seemann, Janne & Antoft, Rasmus (2002): *Shared Care - samspil og konflikt mellem kommune, praksislæge og sygehus*. Aalborg Kommunes Demensudredningsmodel i praksis.

Tholl, Sofie (2013): *Resultatorienterede folkeskole marginaliserer udsatte børn* på Information.dk. Tilgængelig via:  
<https://www.information.dk/indland/2013/01/resultatorienterede-folkeskole-marginaliserer-udsatte-boern> - Set d. 27.12.2018.

Thomsen, Trine Lund og Antoft, Rasmus (2005): *Når livsfortællinger bliver en sociologisk metode - Introduktion til det biografisk narrative interview* i Jacobsen, Michael Hviid et al. (2005): *Liv, fortælling, tekst - strejftog i kvalitativ sociologi*. 1. udgave, 2. oplag, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Trier, Maria Becher (2018): *Styring af skolen: "Vi har brug for en ny start"* på folkeskolen.dk. Tilgængelig via: <https://www.folkeskolen.dk/634173/styring-af-skolen-vi-har-brug-for-en-ny-start> set d. 11.11.2018

Undervisningsministeriet (2015): *Folkeskolens formålsparagraf*. Tilgængelig via:  
<https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lparagraf> - Set d. 27.12.2018.

Wenneberg, Søren Barlebo (1999): *Den nye videnskab: Et studie af videnskab under forandring*.  
Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Wenneberg, Søren Barlebo (2002): *Socialkonstruktivisme som videnskabsteori – Sisyfos' videnskab*. København.

## 10.0 Bilagoversigt

### 10.1 Bilag 1 - Indgang til feltet og informantudvælgelse

#### Indgang til feltet

Med et fodfæste indenfor i skolevæsenet i Aalborg Kommune, i forbindelse med mit praktikforløb og min stilling som studentermedhjælper, var indgangen til forskningsfeltet forholdsvis lige til. I forbindelse med min udvælgelse af informanter, og denne indgang til feltet, fungerede skolechefen på Skoleforvaltningen som gatekeeper, der gav mig adgang til feltet (Kristiansen og Krogstrup 1999: 139). Efter at have fremlagt mine refleksioner om og ambitioner for undersøgelsen, indvilgede skolechefen i at indgå i et specialesamarbejde og gav mig grønt lys til at gå videre i processen. Skolechefen gav mig således, qua hans position som en af de øverste ledere i skoleorganisationen, en fordelagtig adgang til feltet. Et specialesamarbejde med skolechefen tilføjede min undersøgelse berettigelse, som jeg kunne gøre brug af i min udvælgelse af informanter. Selvom skolerne og de ansatte i forvaltningen ikke var forpligtede til at deltage, skabte det alligevel et godt incitament, at skolechefen viste interesse for at blive klogere på grænsefladerelationen mellem skolerne og skoleforvaltningen.

#### **Udvælgelse af informanter**

Den specifikke udvælgelse af informanter har overordnet været strategisk. I skoleforvaltningen var baggrunden for en strategisk udvælgelse, at undersøgelsen berører en case som ikke alle på forvaltningen er lige meget i berøring med, hvorfor det var naturligt at vælge de personer der normalvis indgår i samarbejde med skolerne omkring inklusion. På skolerne var jeg, med mit ønske om et medarbejderperspektiv, nødt til at gå på kompromis i forhold til udvælgelse, da jeg på forhånd antog, at det ikke er alle medarbejdere på det udførende niveau, der har samme grad af kontakt til og viden omkring det organisatoriske samarbejde. Derfor bad jeg skolelederne på hver af skolerne om selv at udvælge to lærere, som de forestillede sig kunne have et perspektiv på grænsefladerelationen mellem skoler og skoleforvaltning. Denne udvælgelsesprocedure kan kritiseres på flere niveauer. Ved at skolelederne selv skulle udvælge medarbejderne, risikerer jeg, at de der bliver udvalgt eksempelvis kan dele samme negative eller positive opfattelse som skolelederne selv, hvilket vil kunne skabe et bias i forhold til repræsentativiteten. Da jeg trods denne risiko alligevel valgte en strategisk udvælgelse, skyldes det, at det var nødvendigt for, at det

logistisk kunne hænge sammen i forhold til planlægning. Jeg vurderede, at jeg for kunne samle fire informanter fra hver af skolerne i 2-3 timer, af deres i forvejen sparsomme tid, ikke kunne tillade mig at være for fokuseret i min udvælgelse ud fra ideelle forskningskriterier. Derfor lod jeg udvælgelsen være op til skolelederne, som havde adgang til medarbejdernes kalendere, hvilket ligeledes sparede mig for en stor koordineringsopgave.

For at mindske de ovennævnte bias så godt som muligt, valgte jeg, at jeg ikke ville være for specifik i forhold til, hvad min undersøgelse helt præcist omhandlede. Forud for interviewene, og først én dag forinden, sendte jeg en informationsmail ud til mine informanter for at rammesætte fokusgruppeinterviewet for dem.

En sidste refleksion jeg, særligt med skolerne, har gjorde mig forinden fokusgruppeinterviewet vedrørte vigtigheden i at tydeliggøre min rolle for informanterne. I og med at jeg er ansat i skoleforvaltningen som studentermedhjælper, tilmed under sektorlederen for inklusion, var jeg nødt til at tydeliggøre min position, således skolerne ikke betragtede mig som en repræsentant fra skoleforvaltningen men derimod en specialestuderende fra fra Aalborg Universitet. Derudover forsikrede jeg alle parter om, at de alle ville optræde fuldkomment anonymt, hvorefter jeg gjorde det klart, at jeg efter interviewet ville tilsende dem et referat, som de fik mulighed for at efterse og godkende.

### **Udvælgelse af Skoleinformanter**

Foruden Skolechefen havde jeg, i forbindelse med min praktik, i øvrigt fået skabt gode relationer til flere af skolerne i kommunen, samt de medarbejdere på forvaltningen, som jeg ønskede skulle deltage i mine interviews. Dette gav mig yderligere en fordel i forhold til udvælgelse og indsamling af empiri, da flere af dem der har deltaget i undersøgelsen i forvejen havde kendskab til mig. For at få et så repræsentativt grundlag som muligt, med kun et enkelt fokusgruppeinterview, valgte jeg at inddrage fire informanter fra to demografisk forskellige skoler i Aalborg Kommune, en landsbyskole og en byskole. Begrundelsen for dette udvælgelseskriterie var, at disse to skoler til dagligt rummer forskellige typer af elevgrupper og derfor også har forskellige måder at arbejde med inklusion på. På landsbyskolen er elevgruppen eksempelvis væsentligt mindre differentieret og ligner således mere hinanden i forhold til kulturel og socioøkonomisk baggrund, end elevgruppen på byskolen. Dette vurderede jeg kunne være en faktor der gav anledning til, at parterne muligvis havde forskellige opfattelser af samarbejdet omkring inklusion.

Deltagerne i fokusgruppeinterviewet med skolerne bestod af to lærere og to ledere fra hver skole, dette for at få et indblik i dagligdagsopfattelser fra to forskellige niveauer. Det skal dertil nævnes, at jeg vurderede det særlig vigtigt at få lærernes stemmer i spil, da lærerne først og fremmest er de frontlinjemedarbejdere der til dagligt er tættest på børnene. Det vurderes at være interessant, at lærerne (og pædagogerne) der arbejder i det udførende niveau, som qua deres faglighed burde være de mest velinformerede om børnenes behov, er den mindst toneangivende part, når folkeskolen drøftes på politiske niveau og indsatser udvikles. Foruden lærernes rolle kan pædagogernes rolle siges at være mindst lige så vigtig, særdeles når man beskæftiger sig med inklusion. Selvom et pædagogperspektiv vurderes at ville have været yderst bidragende til specialets problemstilling, valgte jeg imidlertid, grundet specialets rammevilkår i forhold til tid og omfang, at afgrænse mig fra denne gruppe. Dette kan dog siges at være en væsentlig mangel, da pædagogerne kan siges at have relevante dagligdagsopfattelser af grænsefladerelationen omkring inklusion, som i bund og grund kan siges at være en pædagogisk opgave.

Foruden lærerne ønskede jeg desuden et skoleledelsesperspektiv, da det er skoleledelsen, og særligt skolelederen, der har den daglige kontakt til skoleforvaltningen og det udførende niveau. De er så at sige mellemløbet, der binder det administrerende niveau og medarbejderne sammen i den vertikale relation.

At afholde et fokusgruppeinterview med to forskellige niveauer er forbundet med en række risici i forhold til eventuelle forskningsmæssige biases. Uanset hvor god en relation man som medarbejder har til sin leder, vil der altid eksisterer et ulige forhold hvor ledelsen besidder en større autoritet end lærerne. At bede lærerne åbne op over for deres leder om, hvordan de opfatter grænsefladerelationen til forvaltningen, kan således afføde en række udfordringer. Eksempelvis hvis man som medarbejder har en kritisk opfattelse af skoleledelsens rolle, i forhold til grænsefladerelationer i organisationen, men som man ikke vil give udtryk for, da man som medarbejder er bange for konsekvenserne heraf. For ledelsen vil der ligeledes kunne opstå en række forbehold. I og med at de er lærernes overordnede, kan en professionel distance være forventelig og kan forbeholde lederne til at åbne op for deres utilfredshed over for deres medarbejdere. Derudover kan skoleledelsen være tilbageholdende da de, hvis de kritiserer skoleforvaltningen, kan føle sig illoyale.

På trods af udfordringerne der kan følge med det at samle parter fra to organisatoriske niveauer, vurderede jeg alligevel, at der også kunne tænkes at være grobund for god dynamik og diskussion, da parterne sandsynligvis opfatter grænsefladerelationen forskelligt. Jeg skønnede desuden også på baggrund af min egen erfaring inden for skolevæsenet i Aalborg Kommune, at der overordnet set ikke virker til at være en markant professionel distance mellem lærere og skoleledelse, og at de i hverdagen, trods den hierarkiske forskel, er vant til at drøfte problemstillinger på lige fod med hinanden.

### **Udvælgelse af informanter fra Skoleforvaltningen**

I udvælgelsen af informanter fra skoleforvaltningen var kriteriet, i og med casen som grænsefladerelationen skulle belyses ud fra var inklusion, at det skulle være relevante informanter, som til dagligt er i kontakt med dette område. Udvælgelsen foregik i samråd med sektorlederen for inklusion, da han har det overordnede ansvar for inklusion i Aalborg Kommune. Han har således et overblik over, hvilke medarbejdere fra forvaltningen der spiller en rolle i forhold til inklusion. Foruden sektorlederen for inklusion deltog to pædagogiske konsulenter og en økonomikonsulent. Til fokusgruppeinterviewet var jeg ikke nær så forbeholden for at sammensætte disse fire informanter under ét interview, da de, trods deres forskellige funktioner, i højere grad kan siges at være på samme organisatorisk niveau i en vertikal forstand. Derudover arbejder de sammen til dagligt, også i andre henseender, og der er således ikke nogen tydelig hierarkisk ulighed, som jeg vurderede kunne være tilfældet mellem lærerne og skolelederne.

Den forskningsmæssige udfordring ved afholdelsen af interviewet med skoleforvaltningen var, at jeg i kraft af min praktik og stilling som studentermedhjælper, har arbejdet sammen med tre af deltagerne. Min rolle som forsker blev derfor sat yderligere på prøve, da sektorlederen for inklusion tidligere har været min praktikvejleder og nu i mit studiejob agerer min overordnede. Disse forudsætninger er givetvis med til, at der kan stilles spørgsmålstejn til min objektivitet, og mit kendskab til informanterne kan argumenteres for at kunne give validitetsproblemer. Jeg vurderer dog, at min præmis for at undersøge den nærværende problemstilling er opstået i min relation til skoleforvaltningen. På den måde har min forskningsmæssige interesse og mulighed for at undersøge genstandsfeltet i høj grad været afhængig af det kendskab, jeg har haft til blandt andet sektorlederen, og de eventuelt medfølgende biases er derfor noget, jeg har måttet gå på kompromis med.

Retrospektivt, og på trods af ovenstående biases og forbehold, man som forsker bør forholde sig til, vurderer jeg ikke, at min relation til skoleforvaltningen har haft andet end positiv effekt på min empiriindsamling. Informanterne på forvaltningen har udvist stor tillid til mine hensigter, og de har virket åbne og ærlige i forhold til deres dagligdagsopfattelser af grænsefladerelationen.

## 10.2 Bilag 2 – Referater af interviews

Bilaget er vedhæftet.

## 10.3 Bilag 3 – Egne observationer og erfaringer ift. Genstandsfeltet

Bilaget er vedhæftet.

## 10.4 Bilag 4 – Præsentation til interviewet: Møde med skolerne

Bilaget er vedhæftet.