

Anders Kinnerup 040581

Vejleder: Hans Laurits Thaning

NÅR LÆRERNE BLIVER SAT UDENFOR DØREN

- en CRP-analyse af en forandringspåvirkning i folkeskolen.

Afgangsprøve ved diplomstudiet i Organisation og Ledelse, Institut for Organisation,
Copenhagen Business School 2013

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	6
1.1. PROBLEMFORMULERING	8
1.1.1. Opgavens problemstilling	8
1.1.2. Opgavens afgrænsning.....	9
1.1.3. Opgavens begrænsninger.....	9
1.2. OPGAENS OPBYGNING.....	10
1.3. REFLEKSIVE STOP	11
2. METODE OG EMPIRI	11
2.1. VIDENSKABS-TEORETISKE UD GANGSPUNKT	11
2.1.1. Begrænsninger i forhold til paradigmet.....	12
2.1.1. Paradigmevalg som centrum for en cirkulær rejse	12
2.1.2. Lineær kontra cirkulær.....	14
2.2. ANALYSEMETODE	15
2.2.1. Det empiriske grundlag	17
2.2.2. Metodens implikationer.....	17
2.3. UNDERSØGELSESDSIGN – INDSAMLING AF EMPIRI.....	18
2.3.1. Valg af organisation og svarpersoner	18
2.3.2. Overvejelser i forbindelse med valg af interviewform og eksformerings.....	19
2.3.1. Overvejelser om fortrolighed og konfliktniveau	20
2.3.2. Overvejelser om min rolle som interviewer.....	20
2.4. METODEDEORI	21
2.5. BEGRÆNSNINGER I FORHOLD TIL METODE OG INTERVIEW	25
2.6. OPSUMMERING.....	26
3. TEORI	27
3.1. CRP-PERSPEKTIVET	27
3.2. KRITIK AF CRP-PERSPEKTIVET	29
4. ETISKE OVERVEJELSER	30
5. ANALYSEDELENS OPBYGNING	31
6. HVORDAN PÅVIRKES LÆRERGRUPPEN AF OPGAVE MED INKLUSION?	32
6.1. BESKRIVELSE AF GRØNNEVANG SKOLE.....	32
6.2. INDLEDNING TIL ANALYSE AF KOMMUNIKATIONSHANDLINGER.....	33
6.2.1. Kommunikationshandling.....	33
6.2.2. Opsummering.....	38
6.3. INDLEDNING TIL ANALYSE AF MAGTRELATIONER OG IDEOLOGISKE VALG	38

6.3.1.	<i>Magtrelationer og ideologiske valg</i>	38
6.3.2.	<i>Opsummering</i>	41
6.4.	KONKLUSION PÅ HVORDAN LÆRERGRUPPEN PÅVIRKES AF OPGAVEN MED INKLUSION	42
7.	DE TRE TEMAER	44
7.1.	BESKRIVELSE AF FUSIONEN	44
7.2.	INDLEDNING TIL ANALYSEN.....	44
7.3.	INDLEDNING TIL ANALYSE AF TEMAET "DEN ANDEN SIDE"	45
7.3.1.	<i>"Den anden side"</i>	45
7.3.2.	<i>Opsummering</i>	52
7.4.	INDLEDNING TIL ANALYSE AF TEMAET "VASKET SIT VASKETØJ"	53
7.4.1.	<i>"Vasket sit vasketøj"</i>	53
7.4.2.	<i>Opsummering</i>	58
7.5.	INDLEDNING TIL ANALYSE AF TEMAET "SPAR MIG FRA FLOSKLER"	59
7.5.1.	<i>"Spar mig fra floskler"</i>	60
7.5.2.	<i>Opsummering</i>	65
7.6.	AFPRØVNING AF DEN ANERKENDEDE SPØRGEFORM	65
7.7.	KONKLUSION PÅ DE TRE TEMAER.....	66
8.	KONKLUSION	68
9.	ANBEFALINGER TIL LEDELSEN	70
9.1.	SPARRING SOM MIDDEL TIL, AT SKABE TILLID OG BEDRE DIALOG (ANBEFALING 1)	70
9.1.1.	<i>Anbefalinger og udfordringer</i>	70
9.1.2.	<i>Baggrund for anbefaling 1</i>	70
9.1.3.	<i>Indsatser under anbefaling 1</i>	71
9.1.3.1.	<i>Valg af uddannelse</i>	71
9.1.3.2.	<i>Information til medarbejderne</i>	72
9.1.3.3.	<i>Tidshorisont</i>	72
9.2.	SKABELSE AF FÆLLES VÆRDIER OG FÆLLES PLATFORM (ANBEFALING 2)	72
9.2.1.	<i>Anbefalinger og udfordringer</i>	72
9.2.2.	<i>Baggrund for anbefaling 2</i>	73
9.2.3.	<i>Indsatser under anbefaling 2</i>	73
9.2.3.1.	<i>Implementering af værdier via gruppeudviklingssamtaler</i>	74
9.2.3.2.	<i>Den anbefalede proces</i>	74
9.2.3.3.	<i>Udviklingssamtaler, etiske regler og implementering</i>	74
9.3.	SKABELSE FÆLLES PLATFORM FOR INKLUSION PÅ GRØNNEVANG SKOLE (ANBEFALING 3)	75
9.3.1.	<i>Anbefalinger og udfordringer</i>	75

9.3.2. Baggrund for anbefaling 3	76
9.3.1. Indsatser under anbefaling 3	76
10. REFLEKSION OVER MIN EGEN REJSE I OPGAVEN	76
10.1. LÆRING OM KOMPETENCER OG ET POSITIVT FODAFTRYK	76
11. PERSPEKTIVERING	77
11.1. MENINGSSKABELSE	78
11.2. PLOTSKABELSE	79
11.3. FORTOLKNING	79
11.4. MODELLERING	80
11.5. OPSUMMERING	80
12. LITTERATURHENVISNING	82
13. BILAGSLISTE	83
13.1. BILAG A – INKLUSIONSBEGREBET	84
13.2. BILAG B – VIRKSOMHEDSPPLAN 2012	85
13.3. BILAG C – SPØRGEGUIDE INTERVIEW 1	96
13.4. BILAG D – TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW DEN 13. MARTS 2013	99
13.5. BILAG E – SPØRGEGUIDE INTERVIEW 2	119
13.6. BILAG F – TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW DEN 19. MARTS 2013	120
13.7. BILAG G – GRØNNEVANGSKOLENS VÆRDIGRUNDLAG	141
13.8. BILAG H – FORFATTERPRÆSENTATIONER	142

1. Indledning

Inklusion er et meget omtalt emne i folkeskolen i dag.¹ Der findes talrige artikler i fagblade og på hjemmesider, som diskuterer, hvordan inklusion påvirker den danske folkeskole. Mange artikler undersøger, hvordan inklusionsopgaven påvirkes af relationen mellem ledelse og lærere², hvilket vil blive omdrejningspunktet for nærværende opgave. I januar måned i år udkom en række rapporter om inklusionsopgaven i folkeskolen og i 2012 blev der udgivet en ph.d. afhandling fra CBS om emnet. Mange artikler, rapporter og afhandlinger fokuserer på det ledelsesmæssige perspektiv i forbindelse med inklusion og flere af dem argumenterer for, at inklusion er en ledelsesopgave. Jeg har i forbindelse med action learning projektet på HD(O) tidligere beskæftiget mig med, hvordan ledelsen kommunikation om inklusion påvirker en lærergruppe. Herigennem fik jeg interesse for at undersøge, hvordan lærerne italesætter og forstår inklusionsopgaven. Det er altså ikke hvad ledelsen siger, men hvordan lærerne taler sammen om opgaven med inklusion baseret på deres forståelse af kommunikationen fra ledelsen. Det er med andre ord oplevelsen af opgaven blandt lærerne, der har interessen.

Årsagen til, at det er lærerperspektivet, der er så interessant er, at lærernes position i samfundet ændres i øjeblikket. Tidligere var en lærer en profession, som var anerkendt på højde med en præst eller en læge. I dag skal en lærer både fungere som underviser og som pædagogisk støtte for elever med særlige behov. Sideløbende hermed har skolestrukturen ikke ændret sig i samme grad, hvilket betyder, at eleverne stadig skal have undervisning efter et skoleskema, hvor fagene har sine faste tider på ugeskemaet. En lærer bliver i denne struktur bedt om at lave differentieret undervisning. Ny forskning angriber denne struktur for ikke at være fleksibel nok til at understøtte lærernes dobbelte rolle som underviser og pædagogisk støttefunktion.. Dette forhold er blandt andet nævnt i Eva-rapporten,³ hvor også et stærkt kollegialt aspekt er nævnt som en hindring for forandring, da lærernes stærke kollegiale bånd kan hindre en ærlig gensidig kritik. Jeg har valgt ik-

¹ Se evt. bilag A for en uddybning af inklusionsbegrebet

² Jeg vil løbende i opgaven både bruge betegnelserne: lærergruppen og lærere og ledergruppen og ledere. Jeg er opmærksom på, at grupperingerne ikke er entydige og uforanderlige størrelser, men jeg vil i høj grad lade informanternes brug af begreberne få ordlyd i opgaven.

³ Danmarks Evalueringsinstitut, Udfordringer og behov for viden, 2013 (Eva-rapporten)

ke at fokusere på de samfundsmæssige forhold i denne opgave, men er opmærksom på, at dette kan være en medvirkende faktor i forhold til lærernes frustration over den manglende forståelse for deres arbejde med inklusion.

Jeg har derfor ønsket at arbejde med en lærergruppe, som skal inkludere elever i normalklassen og som står overfor inklusion som en forandringsproces. Den inkluderende tankegang er en forandring af arbejdsgangen, der nødvendiggør en ny form for fleksibilitet og villighed til differentieret undervisning.⁴ Den væsentligste betingelse for vellykket inklusion er, at lærerne har en *fælles forståelse af og et medejerskab til* inklusion som en forandring. Det medfører, at tankerne og metoderne omkring inklusionsprocessen skal udvikles i fællesskab.⁵

Jeg har derfor kontaktet Grønnevang Skole, da de i deres "Virksomhedsplan 2012" har noteret, at to af de største udfordringer i skoleåret 2012/13 er inklusion og implementeringen af "Den nye skole".⁶ Skolen er et resultat af en fusion mellem to skoler, hvor både ledelses- og lærergrupper er sat sammen. Derfor ønsker ledelsen, at få indblik i lærernes oplevelse af opgaven med inklusion og de håber derfor, at denne opgave kan give dem en større forståelse af lærernes situation.

Jeg har været på en spændende personlig rejse i forbindelse med denne opgave. Processen har været langt fra lineær, hvilket gør det svært, at skrive den ind i en klassisk opgavemæssig struktur. Jeg vil derfor undervejs forsøge at omforme den meget cirkulære forståelsesrejse, som nævnt under punkt 2.1.1, til en mere lineær fremstilling i denne opgave. Læseren vil blive præsenteret for forandringsprocessor i det socialkonstruktivistisk paradigme med fokus på inklusionstemaet i en organisatorisk kontekst. Læseren vil opleve en fraværende og distanceret topstyrende ledelse, som leder en meget videntung og meget autonom lærergruppe, som sagtens kan "undvære" ledelsen. Ledelsens topstyring skaber dog frustrationer hos lærerne, da de historisk set har været inkluderet i beslutningerne som de "professionelle" men i dag er de ekskluderet fra beslutningerne – de er sat uden for døren. Rigtig god fornøjelse.

⁴ Folkeskolen er gået fra at være rummelig til at være inkluderende.

⁵ Inklusionsguiden, s. 10, www.kk.dk og artiklen *Folkeskolens svære inklusion*, 2012, www.folkeskolen.dk.

⁶ Se bilag B

1.1. Problemformulering

Hvordan påvirkes lærergruppens forståelse af ledelsens kommunikation om inklusion og forandringer heraf og hvordan kan ledelsen agere herefter?

1.1.1. Opgavens problemstilling

Denne opgave vil blive optaget af opgaven med inklusion på en skole, hvor både ledelse og lærere er på bagkanten af en fusion. Jeg undersøger, hvad der sker med en lærergruppe, når den bliver bedt om at inkludere og hvad betyder det, at lærergruppen har været igennem en fusion og der er sket ændringer af både arbejdsgange, ledelse og kollegaer. Det vil derfor være interessant at undersøge, hvordan ledelsens kommunikation om opgaven med inklusion er blevet oplevet af lærerne og om det overhovedet er inklusionsopgaven der fylder mest hos lærerne nu hvor de er sat sammen i nye sammenhænge. Da ledelsen selv er meget opmærksom på, at den skal være med til at sikre den fortsatte lærertilfredshed på skolen, er det også interessant at undersøge, hvordan lærergruppen opfatter ledelsen på skolen og om ledelsen påvirker lærergruppens forståelse af opgaven med at inkludere.

I opgaven forstår jeg *påvirkningen* alene som lærergruppens oplevelse af ledelsens påvirkning af lærergruppen. Jeg undersøger, hvordan lærerne forstår ledelsens kommunikation, hvor kommunikation forstås som tale og skrift samt gestik i relationer, dvs. en meningsskabende social interaktion.⁷ Lærergruppens forståelse er derfor gruppens oplevelse af ledelsens kommunikation og forståelsen dækker derfor over, hvorvidt lærergruppens forståelse er i overensstemmelse med hinanden eller om den er forskellig fra hinanden.

Inklusionsopgaven er et fælles ansvar og derfor kan undersøgelserne i denne opgave bidrage positivt til ledelsen på skolen og dennes forståelse af, hvordan deres tiltag og kommunikation modtages af lærergruppen. Samtidig kan opgaven give mulighed for, at lærergruppen får en større fælles forståelse og give den mulighed for, at arbejde videre med løsninger til, hvordan de kan få ledelsen i tale om deres oplevelser. Endelig kan analysen give ledelsen forslag til mulige tiltag til, hvordan denne skal agere fremover.

⁷ Kommunikation i opgaven skal forstås i overensstemmelse med Staceys CRP- perspektiv og kommunikation

1.1.2. Opgavens afgrænsning

Inklusion er et omfattende projekt og kan derfor iagttages fra mange vinkler.⁸ At kigge på opgaven med udgangspunkt i lærernes forståelse af kommunikationen fra ledelsen til lærerne ser jeg som værende den mest interessante, da inklusionsopgaven historisk bliver kommunikeret til lærerne fra ledelsen enten direkte fra lederne eller via seminarer foranlediget af ledelsen. Der fokuseres derfor udelukkende i denne opgave på den kommunikationsmæssige opgave i forbindelse med inklusion og derfor ikke den praktisk faglige del af inklusion og ej heller elev- og forældreperspektivet, som også er en del af inklusionsarbejdet. Årsagen til dette er både problemformuleringens retning, samt manglende pædagogisk/psykologisk og teoretisk indsigt i begrebets omfang, samt opgavens omfang. Eventuelle problemer internt i ledelsen vil ikke blive undersøgt nærmere, da denne opgave arbejder med oplevelsen af ledelsen set fra lærerens synspunkt. Derfor vil sådanne emner kun blive omtalt, hvis det italesættes af lærergruppen. Teoretisk afgrænsning foretages i afsnit 3.1

1.1.3. Opgavens begrænsninger

Ved at vælge lærerperspektivet har jeg fravalgt en række andre perspektiver som f.eks. forældreperspektivet. Det betyder, at ved at jeg har fravalgt disse perspektiver, så vil det få betydning for både min metode til indsamling af empiri og for mine konklusioner og anbefalinger. "Som man råber i skoven, får man svar" er en sætning, som ofte bliver brugt i metodebøger, da der er en cirkulær sammenhæng mellem valg af perspektiv til valg af metode mv. Da jeg vælger lærerperspektivet vil min metode indrette sig herefter og det vil have effekt på den empiri jeg producerer osv. Det er derfor afgørende, at jeg er opmærksom på det paradigme jeg skriver opgaven i, da der her kan være mere relevante metoder og perspektiver end andre.

Ud over opgaven med inklusion, så har jeg også valgt en organisation, som for knap halvandet år siden gennemgik en fusion. Da dette kom til min opmærksomhed, overvejede jeg meget, om jeg skulle skifte perspektiv fra inklusion til fusion og fokusere på, hvad det har betydet for lærerne. Det har dog været min vurdering, efter at have indsamlet mere viden, at fusionen i sig selv er gennemført og det der er tilbage i organisationen er frustrationer over forandringerne. Derfor har jeg fastholdt min problemformulering vel vidende, at fusionen som forandring vil have indflydelse på

⁸ Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Viden om inklusion, 2013, s. 13 (Viden om inklusion)

lærernes udtalelser og at opgaven med inklusion måske ikke "fylder" så meget hos den enkelte lærer. Det vil jeg finde ud af i mine interviews.

1.2. Opgavens opbygning

Kapitel 2 indeholder en beskrivelse af valg af metode til indsamling af empiri og analyse. Kapitlet er opdelt i 4 underafsnit, hvor underafsnit 2.1 beskriver mit videnskabs-teoretiske udgangspunkt. Underafsnit 2.2 beskriver jeg min analysemetode. Underafsnit 2.3 beskriver undersøgelsesdesignet. Underafsnit 2.4 er en teoretisk diskussion af den metodiske tilgang til mine interview og hvilke elementer jeg er opmærksom på i forbindelse med både min interviewmetodik og den analytiske proces.

Kapitel 3 indeholder en beskrivelse af valg af paradigme og teori. Kapitlet er inddelt i 2 underafsnit, hvor underafsnit 3.1 beskriver mit paradigmevalg som centrum for en cirkulær rejse i opgaven og underafsnit 3.2 behandler Staceys CRP-perspektiv.

Kapitel 4 indeholder mine etiske overvejelser i forhold til, hvordan jeg arbejder med at producere empiri på skolen og hvordan jeg efterfølgende bearbejder min empiri, så jeg holder mig tro mod den kontekst udtalelserne er ytret i. Samtidig indeholder dette afsnit også overvejelser over, hvordan jeg forholder mig til, at arbejde med viden, som kan være fortrolig eller personspecifik.

Kapitel 5 beskriver analysedelens opbygning, som uddyber hvordan denne er bygget op.

Kapitel 6 indeholder analysen af det første interview, hvor jeg gennemfører interviewet med udgangspunkt i problemformuleringen. Underafsnit 6.1 beskriver Grønnevang skolen og 6.2 er analysen af interview 1 med udgangspunkt i det teoretiske valg beskrevet i teoriafsnittet.

Kapitel 7 indeholder analysen af det andet interview, som tager udgangspunkt i de emergerede temaer fra det første interview. Underafsnit 7.1 beskriver den gennemførte fusion på skolen og underafsnit 7.2 behandler analysen af de tre temaer med udgangspunkt i den valgte teori og samtidig inddrages yderligere teori efter behov. Der konkluderes på hvert enkelt undersøgelsesinterview.

Kapitel 8 indeholder en samlet konklusionen på analyserne af de to interviews.

Kapitel 9 behandler de konkrete ledelsesmæssige anbefalinger på baggrund af min konklusion. Der er i kapitlet 3 underafsnit hvor underafsnit 9.1 er den første ledelsesanbefaling, hvor jeg anbefaler at sparring bliver brugt som middel til, at skabe bedre dialog og tillid og underafsnit 9.2 hvor jeg anbefaler at der skabes fælles værdier og fælles platform. I underafsnit 9.3 anbefaler jeg, at

skolen benytter samme proces som i underafsnit 9.2 for at sikre implementering af inklusionsopgaven.

Kapitel 10 beskriver min egen læring i processen med, at skrive denne opgave.

Kapitel 11 indeholder en perspektivering på denne opgave.

1.3. Refleksive stop

Jeg har, mens jeg har skrevet opgaven, fået udfordret min egen forforståelse og dermed fået en mere nuanceret forståelse. Jeg vil derfor undervejs i opgaven indsætte refleksive stop, hvor jeg argumentere for, hvorfor opgaven har taget den drejning den har på det givende tidspunkt og hvordan dette har ændret på min egen forståelse. Dette har jeg gjort for, at give læserne en mulighed for, at følge min rejse undervejs i opgaven. Samtidig giver dette også en forklaring på, hvorfor opgaven har taget de drejninger, den har.

Et refleksivt stop vil se ud, som anført herunder;

Refleksivt stop

Jeg besluttede mig for at indføre refleksive stop langt henne i opgaveskrivningen af den årsag, at jeg oprindeligt havde besluttet, at jeg vil samle op på min læring til sidst i opgave. Jeg oplevede imidlertid, at den forståelse jeg skabte undervejs i opgaven havde sin relevans i situationen den opstod. Dette stemmer også godt overens med mit paradigme og med den agile skriveproces. Derfor besluttede jeg, efter opfordring fra en vejleder, at skrive oplevelsen på det sted den opstod i min skriveproces.

2. Metode og empiri

2.1. Videnskabs-teoretiske udgangspunkt

Opgavens analyse er baseret på det konstruktivistiske paradigme. Udgangspunktet for paradigmet er, at al erkendelse er fortolkning, hvorfor virkeligheden skal forstås som en social konstruktion.⁹ Dette giver mulighed for at fortolke sproget og interaktionen, der udspiller sig i opgavens undersøgelsesfelt i forhold til teori for derigennem at svare på opgavens problem. Meningen hermed er at skabe samspil mellem teori og empiri, der kan sætte den umiddelbare for-

⁹ Darmer et al., *Paradigmer i Praxis*, 2012, s. 357 (Darmer).

ståelse af problemet i et nyt lys. Da ønsket med opgaven er at undersøge, hvordan ledelsens kommunikation om inklusion og forandringerne heraf påvirker lærergruppen, er det nærliggende at arbejde inden for dette paradigme. Opgavens konklusion vil derfor ikke udlede repræsentative svar, men tilbyde en forståelse af problemet i en snæver kontekst. Med ovenstående udgangspunkt er det ontologiske ståsted således stumt.¹⁰

I forlængelse af opgavens videnskabsteoretiske udgangspunkt, anvender jeg hermeneutikken som opgavens overordnede analytiske metode. Hermeneutikken skal kun anses som afsæt for fortolkningen af min empiriproduktion, hvorimod socialkonstruktivismen udgør projektets grundlæggende videnskabsteoretiske ramme.

Hermeneutikken er en forståelsesorienteret metode og lægger vægt på tolkning af det undersøgte område, hvor dens to centrale begreber er mening og fortolkning. I forståelsen af et fænomen veksles der kontinuerligt mellem en forforståelse af fænomenets sammenhæng og en ny forståelse af fænomenet, skabt gennem fortolkning af omgivelserne. Med afsæt i socialkonstruktivismens perspektiv på samfundets og videnskabens stadige udvikling, må denne tolkes således, at jeg som undersøger anser helheden gennem de enkelte dele, hvor de enkelte dele bidrager til at belyse helheden¹¹.

2.1.1. Begrænsninger i forhold til paradigmet

Da jeg arbejder i det socialkonstruktivistiske paradigme, vil der implicit i paradigmet ligge, at jeg som opgaveskriver er en del af processen. Jeg vil ikke kunne sætte mig selv udenfor processen og observere denne objektivt. Der vil ikke være noget rigtig eller forkert og derfor er det op til mig, at forsøge at forklare, hvilke perspektiver situationerne bliver set fra. Da jeg selv oplever samtalen fra et perspektiv, vil det jeg ikke nødvendigvis høre, det en anden hører, med dennes forforståelse. Jeg kommer derfor til, at arbejde med min forforståelse i det videre arbejde i opgaven.

2.1.1. Paradigmevalg som centrum for en cirkulær rejse

Jeg er på en rejse. Jeg er på en rejse ind i forståelsens univers, hvor jeg må sande, at det socialkonstruktivistiske paradigme hele tiden ændrer små ting ved min forståelse og derfor ændres det perspektiv, hvorpå jeg skriver denne opgave. Det er på en gang utroligt spændende at følge min egen

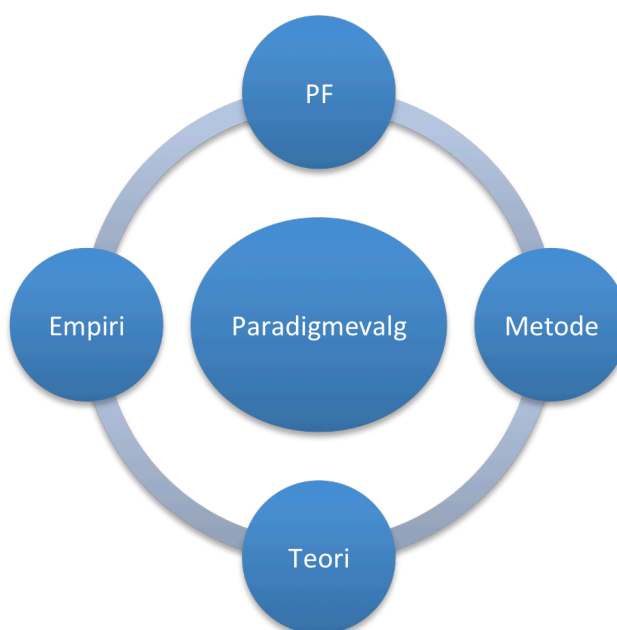
¹⁰ Darmer, s. 358.

¹¹ Thurén, Thorsten (2006): *"Videnskabsteori for begyndere"*, side 52 – 56.

forståelses udvikling og samtidig en smule skræmmende at tænke på, at hvis jeg satte mig og skrev denne opgave igen om få måneder ud i fremtiden, så vil mit perspektiv igen have ændret sig og dette kunne få indflydelse på opgaven. Jeg er derfor i en proces, hvor jeg ikke kan planlægge min opgaves udvikling som en lineær proces, men jeg må lade mig føre med derhen, hvor opgaven fører mig.

For at forsøge at visualisere den cirkularitet har jeg lavet figur I.

Figur I



Tanken med denne figur er at illustrere, hvordan mit paradigmevalg påvirker opgaven. . Det vil si-ge, at det er socialkonstruktivismen og det hermeneutiske, der er rygraden i opgavens struktur. Uden om dette er problemformuleringen, empirien, teorien og metoden alle i bevægelse og påvirker hinanden og sig selv. Min proces kommer derfor tæt på, at være en iterativ proces, hvor det er muligt, at starte stort set hvilket som helst sted i cirklen. Sigende nok kan Staceys CRP perspektiv¹² også skitseres i ovenstående figur, hvor de cirkulære emner blot vil være gesture/respons, tema, narrativ og konversation. Der er mange eksempler på iterative processer, især indenfor IT bran-chen, hvor iterative programmeringsprocesser er dagligdag. Årsagen til, at min proces er iterativ er, at da der ikke er nogen endegyldig sandhed eller konkret resultat i en CRP-proces, så vil det he-le tiden være muligt at forbedre små detaljer. Samtidig vil den meningsdannelse der sker i samta-

¹² CRP-perspektivet behandles særskilt under punkt 3.1

lerne opstå i nuet, hvorfor den meningsdannelse i den efterfølgende samtale vil tage udgangspunkt i den første, men forbedres ved, at den iterative samtaleproces gentages og i bedste fald forbedres.

Et eksempel på en iterativ oplevelse er den oplevelse, jeg har haft mellem fokusgruppeinterview 1 og 2, hvor jeg oplever at ændringerne i det der for lærerne betyder mest resulterer i, at jeg egentlig har en helt anden problemstilling end den jeg startede med. Derfor bør jeg i en lineær forståelsesoptik starte min opgave forfra med erkendelsen af, at det jeg troede var det største problem slet ikke er det der fylder og så er det en anden opgave. Men i mit valg af paradigme er det netop en mulighed, at ændre perspektivet uden at ændre problemstillingen, da det er muligt at "hoppe" ind i cirklen netop der, hvor der er behov for det. Det betyder blot, at min anbefaling får et ekstra loop, da man skal løse den nye problemstilling før den oprindelige.

2.1.2. Lineær kontra cirkulær

I den lineære forståelsesform opereres med årsags- og virkningsrelationer, idet den begivenhed der kommer først opfattes som årsag til den, der følger efter.¹³ Der sættes lighedstegn mellem forståelse og udpegning af årsag. Dette fører til placering af skyld, moralsk fordømmelse og "skurk" – "offer" relationer, hvor placering af skyld mange gange hænger sammen med, at den anden part tillægges skumle motiver og hensigter. Denne forståelsesform hæmmer læring og dermed forandring.¹⁴

I den cirkulære forståelsesform opfattes begivenheder som dele af et større mønster og den tidsmæssige rækkefølge af handlinger er nok interessant, men fører ikke til udpegning af en bestemt handling til at være enten årsag eller virkning. Man taler om sammenhænge (frem for årsag og virkning) der lader sig ordne i cirkler, som kan være enten "onde" eller "gode" – eller bedre spiraler, eftersom parterne aldrig vender tilbage til samme udgangspunkt. Opmærksomheden flyttes fra enkeltpersoner til mønsteret af relationer – fra placering af skyld til interesse for at *"opdage den gensidige påvirkning mellem aktørernes handlinger og finde ud af egen andel i og medvirken*

¹³ Haslebo, G, relationer i organisationer, 2011, s. 46 (Haslebo)

¹⁴ Haslebo, s. 49

til, at netop disse mønstre blev skabt."¹⁵ Denne forståelsesform fremmer forandring (i det alle implicerede parter er medansvarlige for mønsterets eksistens og dermed også for dets ændring).

Både den lineære og den cirkulære forståelsesform har en vigtig plads i den systemiske tænkning, i det den lineære forståelsesform leverer "byggeklodser" til den cirkulære. Men den lineære forståelsesform kommer ofte til kort ved løsning af et problem, hvor man bliver låst fast i årsagsforklaringer og placeringer af skyld. Her kan der være behov for at supplere med den cirkulære forståelsesform, idet spørgsmål om skyld erstattes af spørgsmål om mening.

2.2. Analysemetode

For at opnå min meningsdannelse vælger jeg at benytte en kvalitativ dataindsamlingsteknik. Fordelen ved, at benytte den kvalitative dataindsamlingsteknik er, at jeg giver respondenterne mulighed for, at komme med subjektive synspunkter og at de kan "bruge deres egne ord". Jeg vurderer, at den kvalitative metode er i god tråd med mit valg af paradigme, da denne metode giver en forståelse for og mening i de menneskelige praksisser og oplevelser. Udgangspunkt for undersøgelsesinterviewet og det første interview er problemformuleringens elementer og teori. Med det udgangspunkt har jeg benyttet semistrukturerede interviews for at gøre plads til uddybende eksempler og specifikke betingelser, der meget vel kan have betydning for, hvordan emnet inklusion og herunder ledelsens kommunikation om forandringer tager form for den enkelte lærer. Den strukturerede del af interviewet var, at jeg har på forhånd havde klarlagt flere elementer som f.eks. varighed af interviewet, konteksten som indrammede forløbet, en række spørgsmål, som gav mulighed for både at følge svarene fra lærerne, samt holde en rød tråd i mit interview. Den ustrukturerede del af interviewet var, at jeg lod lærerne styre de emner der blev talt om. Darmer bruger betegnelsen livsverdensinterview, som han henter fra Kvaales arbejde om det kvalitative forskningsinterview.¹⁶

Det kvalitative forskningsinterview har til formål, at "(...) sætte sig ind i den måde, respondenterne opfatter, forstår og tænker om bestemte situationer, fænomener etc." Det er altså ikke hensigten, at finde frem til den objektive sandhed om det undersøgte, men at forsøge at forstå respondenterens subjektive opfattelse af konkrete fænomener. Darmer opsummerer 6 aspekter, som jeg skal

¹⁵ Haslebo, s. 57

¹⁶ Darmer, s. 225

være opmærksom på i det kvalitative forskningsinterview. Kvale har oprindeligt 12, men Darmer komprimerer disse til 6. For det første er genstanden for det kvalitative interview den interviewedes daglige livsverden og vedkommendes forhold hertil. For det andet skal man igennem interviewet sørge for at få åbne og nuancerede beskrivelser frem samt at fortolke betydningen af de centrale temaer i den interviewedes livsverden. For det tredje søger man igennem interviewet efter kvalitativ viden udtrykt i almindeligt sprog. For det fjerde kan interviewudsagnene undertiden være flertydige som følge af modsigelser i den interviewedes livsverden. Det femte er vigtigheden af at fokusere på respondentens livsverden og forstå den på dennes betingelser, for ellers er det ikke respondentens, men interviewerens egen livsverden, som undersøges. For det sjette er det vigtigt, at forholde sig til den forandring, der ofte sker i løbet af interviewet, f.eks. fordi interviewet skaber ny indsigt hos respondenterne.¹⁷ For at komme disse aspekter i møde afholder jeg interviewene på skolen. Hermed sikres, at lærerne er i vante og trygge omgivelser, hvilket også giver rum til, at lærerne kan tale mere uformelt. Jeg har i min spørgeguide fokuseret på inklusion som arbejdsopgave i respondenternes hverdag og oplevelsen heraf. Jeg gennemfører interviewene på lærernes faste lærermødedag for at komme så tæt på en hverdagssituation som muligt, og jeg er åben for de ændringer der måtte opstå i samtalen og lader respondenterne diskutere frit om de emner der opstår naturligt.

Det kvalitative forskningsinterview giver mulighed for tre fortolkningsniveauer; selvforståelse, common sense og teoretisk tolkning. Jeg vil i mit analysearbejde foretage tolkningen som en teoretisk tolkning, hvor min teoretiske ramme benyttes til, at tolke meningen i respondenternes udsagn. Ved at benytte den teoretiske ramme vil jeg derved ikke fokusere på, hvad respondenterne selv forstår som meningen af deres udsagn (selvforståelse) ej heller hvad der må anses for at være almen viden ved tolkningen (common sense).

Da jeg benytter den teoretiske tolkning er gyldigheden for min tolkning i opgaven bestemt ved, om den valgte teori er gyldig, for det område den er anvendt på. Jeg finder, at den anvendte teori om CRP-perspektivet er gyldig for det område, jeg har valgt til mine interview og jeg finder samtidig, at min tolkning bruger de teoretiske begreber på en rigtig måde. Jeg anser derfor tolkningen i opgaven for valid.

¹⁷ Darmer, s. 228

Endelig giver denne dataindsamlingsmetode mulighed for, at både jeg og respondenter kan stille uddybende spørgsmål til afklaring af misforståelser eller uklarheder.

2.2.1. Det empiriske grundlag

Det empiriske grundlag for denne opgave består af tre afholdte interview, samt en række rapporter og afhandlinger. De tre interviews er afholdt i perioden 4. til 19. marts. på Grønnevang skole. Interviewene har været fordelt som enkeltinterview af en leder og to fokusgruppeinterview med 4 lærere til hvert interview i to timer pr. gang. Jeg har valgt at benytte begge interviewformer, da enkeltinterviewet med lederen fungerer som undersøgelsesinterview, hvor jeg både får afklaret ledelsens ønske til opgavens formål, samt får belyst ledelsens optik på inklusionsopgaven. Jeg anser fokusgruppeinterviewet som værende det mest anvendelige i forhold til mine interview med lærerne, da jeg undersøger lærergruppens oplevelse af ledelsens kommunikation og derfor har jeg brug for et repræsentativt udvalg af lærere. Samtidig er fokusgruppeinterviewet mere brugbart i en socialkonstruktivistisk forståelsesoptik, da det er denne virkelighedsopfattelse lærergruppen tager udgangspunkt i, når de handler og da det er den fælles forståelse jeg ønsker at få frem.¹⁸ Der kan stilles spørgsmålstejn ved, om jeg får det "sande" billede af lærernes forståelse i et fokusgruppeinterview. Imidlertid medfører mit socialkonstruktivistiske paradigmevalg, at der ikke er tale om, at noget er "mere" sandt end noget andet. De udtalelser, der kommer frem i et gruppeinterview, er således lige så "sande", som de udtalelser, der kommer frem under individuelle interview. Der er blot tale om to forskellige konstruerede virkeligheder.¹⁹

2.2.2. Metodens implikationer

Som beskrevet ovenfor er der implikationer ved, at benytte denne metode. For det første er to gruppeinterview i sagens natur et spinkelt grundlag at konkludere på. En dybere forståelse af temaerne vil kræve mere tid i organisationen, end hvad der i denne opgave er lagt op til. Fænomenet "forståelsen af inklusion" burde således undersøges ud fra et langt større datagrundlag, såsom observationer og flere interviews, samt aktivt arbejde med organisationen. De forståelser, der udledes på baggrund af interviewene, kan derfor alene betegnes som indikationer på, hvordan lærerne forstår ledelsens påvirkning og arbejdet med inklusion. Resultatet af det

¹⁸ Haslebo, s 37

¹⁹ Haslebo, s. 37

er, at den kritik lærergruppen kommer med er ensidig. Hvis ledelsen havde deltaget på interviewene ville det have været muligt, at skabe et univers, hvor meninger, tanker, følelser og holdninger kunne flyde frit og fremtidens muligheder kunne komme frem.

For det andet, som skribent på denne opgave havde jeg hele tiden et øje for, hvad der ville være godt for min opgave. Det betyder, at de dele af samtalen, som gik på områder, som f.eks. omhandlede faglighed eller lignende områder blev stoppet for derved at få gruppen tilbage til mit spørgsmål. Det kan give problemer med mine fortolkninger. Inden for det konstruktivistiske paradigme har jeg ikke mulighed for at stille mig uden for mine interviews og iagttage disse objektivt. Jeg vil altid, ved min tilstedeværelse, påvirke og blive påvirket af mine omgivelser, hvorfor jeg ikke kan fortolke dem objektivt eller med andre ord, jeg er *"selv en del af det forståelsessystem, jeg forsøger at beskrive"*²⁰. Det kan medføre over- eller underfortolkninger.

2.3. Undersøgellesdesign – indsamling af empiri

2.3.1. Valg af organisation og svarpersoner

Da opgavens formål er at foretage en eksplorativ undersøgelse, som giver så bred en beskrivelse af problemstillingen som muligt, er det vigtigt at den organisation jeg vælger at gennemføre mine interviews i, er placeret i en kontekst der svarer til problemformuleringens fænomener. For at sikre, at de respondenter der deltager i interviewene er placeret i en relevant kontekst og at det er muligt for mig som enkeltperson at gennemføre interviewforløbene, skal organisationen opfylde følgende kriterier:

- Organisationen skal geografisk ligge i Nordsjælland
- Organisationen skal have inklusion som en del af ledelsens officielt udmeldte dagsorden
- Organisationen skal være en folkeskole med både normalklasser og specialklasser
- Respondenterne skal arbejde sammen i deres dagligdag
- Respondenterne skal indenfor det senest år have arbejdet aktivt med inklusion

Mine overvejelser vedr. ovenstående kriterier er, at jeg anser det for vigtigt, at ledelsen har valgt at prioritere inklusion højt og at de har lærere, som arbejder med inklusion som en del af hverda-

²⁰ Hornstrup, C. m.fl., Systemisk ledelse – den reflekseve praktiker, 2007, s. 36 (Hornstrup)

gen. Jeg har tidligere været med til, at skrive en opgave sammen med en skole kun bestående af specialklasser og jeg vil gerne undersøge inklusionstemaets påvirkning på en gruppe af normalklasselærere. Endelig er det afgørende, at lærergruppen arbejder sammen til dagligt med udgangspunkt i, at jeg vil gennemføre mit eksplorative interview i en simuleret hverdagssamtale. Det geografiske kriterium har jeg valgt af praktiske grunde..

I forbindelse med udvælgelsen af organisationen har jeg lavet research på række tilfældigt udvalgte skolars hjemmeside for at se om der er en officielt udmeldt politik omkring inklusion. Her har jeg fundet en mindre gruppe af skoler. Af disse er der to som har både normalklasser og specialklasser og en af disse ligger i Nordsjælland. Der er uden tvivl flere skoler i området, som har inklusion som en del af deres dagsorden²¹, men dette har ikke været at finde på deres hjemmesider. Jeg anser derfor min udvælgelse som værende repræsentativ ud fra de forudsætninger, jeg har opstillet.

2.3.2. Overvejelser i forbindelse med valg af interviewform og eksformering

Det er valgt at lave ustrukturerede, ikke standardiserede enkelt- og fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviewene er optaget på bånd og efterfølgende transskriberet.²² Jeg har både lavet spørgeguides, gennemført interviewene og siden transskriberet. Jeg er opmærksom på, at min tolkning er subjektiv, hvilket medfører, at jeg kan både over- og undertolke respondenternes udtalelser i forbindelse med analysen af disse.

For at imødekomme dette har jeg:

- Undervejs i interviewet givet respondenterne tid og plads til, at spørge ind til uklarheder eller usikkerhed med mine spørgsmål
- Stillet åbne spørgsmål for, at gøre plads til perception, tilføjelser og respondenternes subjektive holdninger og særligt opfordret respondenterne til, at give hverdagseksempler
- Forsøgt at lade interviewet tage form af en fokusgruppediskussion, så respondenterne hinanden imellem har diskuteret de subjektive oplevelser og holdninger.

²¹ I EVA-undersøgelsen svarer 44 % af de adspurgte skoleledere, at de er optaget af inklusion som arbejdsopgave.

²² Se bilag D og F for transskriberede interview

Resultatet af min tilgang har været, at jeg har opnået at få en tilstrækkelig tillid mellem mig og respondenterne og at de har givet udtryk for deres egne holdninger og meninger uden at forholde sig til opgavens tema eller teori.

Refleksivt stop

Jeg har fanget mig selv i flere gange, at "gengive" interviewene og respondentens måde at sige udtalelserne på, da jeg genlæste og tolkede på transskriptionerne. Der er derfor tydeligt for mig, at det ville være spændende, at have været to til at lave analysen, da det kunne have givet en anden dimension, hvis en anden end mig havde analyseret på transskriptionerne.

Jeg har foretaget transskribering af de to fokusgruppeinterview. Derved opstår der i en yderligere eksformation²³, da jeg derved "kun" forholder mig til den reelle information i form af det sagte og ikke tonefald, betoning af ord og kropssproget.

2.3.1. Overvejelser om fortrolighed og konfliktniveau

For at fremme etisk ansvarlige interviews tilbød jeg lærerne anonymitet. Det kan jeg gøre ved, at når jeg laver transskriberingen, så gør jeg det sådan, at man ikke kan læse ud af denne, hvem der har sagt hvad. Samtidig tilbyder jeg, at hvis der er nogen der fortryder noget de får sagt undervejs, så kan de bede om, at det bliver udeladt efterfølgende. Samtidig vil jeg drøfte muligheden for konflikter og hvordan vi sammen takler sådanne, hvis de måtte opstå undervejs i interviewene. Til trods for interviewenes åbne karakter er der i undersøgelsens design og gennemførelse truffet nogle forskningsmæssige valg, som har betydning for opgavens resultat. Interviewene må ses som et rum, hvor lærerne har mulighed for, at præsentere deres aktuelle frustrationer over ledelsens kommunikation og derfor kan det have betydning for de udtalelser de kommer med undervejs i interviewene, som ikke direkte har noget med inklusion at gøre, men nærmere om kommunikation.

2.3.2. Overvejelser om min rolle som interviewer

Som interviewer er det vigtigt, at jeg forbliver neutral. Neutralitet skal her forstås sådan, at jeg som interviewer er bevidst om, at egne ideer og holdninger påvirker det, jeg ser og gør. Som ud-

²³ Her anvendt som defineret af Hornstrup, s. 27 "Eksformation kan dermed defineres som summen af de udefrakommende påvirkninger såsom skrift, tale og sanseindtryk."

gangspunkt er det ikke muligt, at opholde sig i en neutral udenforstående position. Søren Willert²⁴ argumentere for, at en interviewer kan holde sig "positionsløs" fra starten. Dermed har intervieweren naturligvis mulighed for, at indtage forskellige positioner i løbet af interviewet. De forskellige positioner vil automatisk give intervieweren forskellige perspektiver på "organisationslandskabet". Dog er det vigtigt, at jeg som interviewer holder for øje at, *"måden vi tolker det, vi ser på, altid vil bygge på vore egne forestillinger, og uanset hvor meget vi prøver, vil det, vi selv ved, tænker og føler, øve indflydelse på det, vi ser."*²⁵

Familieterapeuten Cecchin beskrev systemisk neutralitet som *"...skabelse af nysgerrighed hos terapeuten (læs: intervieweren). Nysgerrighed fører til udforskning og opfindelse af alternative synsvinkler og handlinger, og omvendt afføder forskellige handlinger og synsvinkler nysgerrighed."*²⁶ Ved at jeg som interviewer er nysgerrig og neutral, giver jeg mulighed for at samtalen udvikler sig flydende, som enhver anden hverdagssamtale.

2.4. Metodeteori

Ifølge Stacey²⁷ er det i hverdagssamtalerne, at udviklingen sker. Han lader sig her inspirere af Shaw, som argumenterer for, at når møder er nøje planlagte og forberedte, så dræber det spontaniteten i hverdagssamtalen.²⁸ Shaw fortsætter *"the lack of clarity is the very reason for having the conversation"*.²⁹ Shaw bruger altså ordet *conversation* som kan oversættes til samtale. Samtidig siger hun, at årsagen til, at vi har samtalen er, at der er noget der er uklart. Det er altså ønsket om, at skabe mening og forståelse der gør, at vi har samtalen. Peter Lang³⁰ udvider det med at sige, at neutralitet ikke kun fordrer nysgerrighed, men det fordrer også engagement. Formålet er, at sikre, at læreren føler sig set og hørt på egne præmisser og derved skaber intervieweren en tryk kontekst med mulighed for fri udveksling af synspunkter og ideer.³¹

²⁴ Haslebo, s. 148-149

²⁵ Hornstrup, s 39

²⁶ Cecchin, G, Hypothesising, Circularity and Neutrality revisited: An invitation to Curiosity, 1987, s 2 (Cecchin)

²⁷ Se bilag H for præsentation af Ralph D. Stacey

²⁸ Stacey, Ralph D., Strategic management and organisational dynamics, 2011, s. 343 (Stacey)

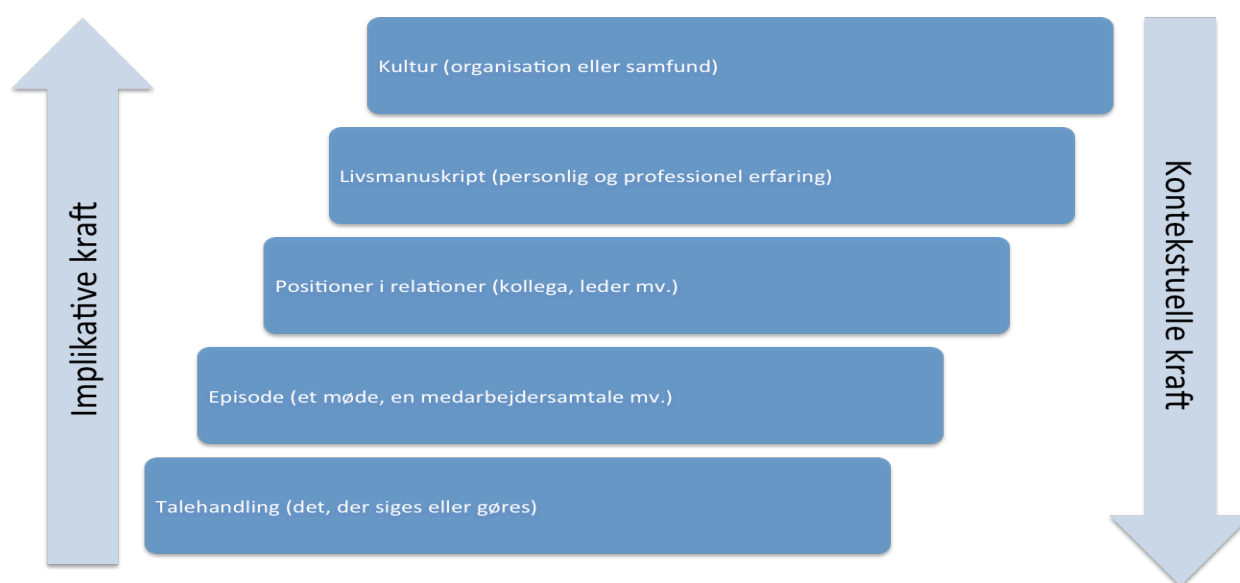
²⁹ Stacey s. 343

³⁰ Se bilag H for præsentation af Peter Lang

³¹ Hornstrup, s. 39

Samtalen er også et nøglebegreb for Barnett Pearce,³² som benytter samtale som grundlag for en episode. En episode er *”en sekvens af talehandlinger, der har en begyndelse og en slutning, og som hænger sammen som en historie.”* Samtalen er grundlaget for, at relationen kan forankres eller ændres og selvpfattelserne kommer i spil inden for den respektive kulturs rammer. Pearce siger dermed, at en talehandling kun giver mening i den kontekst talehandlingen undersøges i.³³ Pearce udviklede sammen med Cronen i 1980 teorien CMM, som står for Coordinated Management of Meaning, se figur II. Grundtanken i den teori er, at da vi selv skaber mening i det vi ser og at denne mening er forskellig fra person til person, så har vi ikke mulighed for at skabe fuld fælles forståelse. Ved at dele historier om det vi forstår og ikke forstår, vil vi kunne koordinere disse forståelser til en fælles forståelse.

Figur II



Pearce og Cronen arbejder i teorien med to kræfter – den implikative kraft og den kontekstuelle kraft. Disse kræfter ”arbejder” sammen, hvor den kontekstuelle kraft er det øvre kontekstniveaus påvirkning på niveauet under og den implikative kraft er det lavere kontekstniveaus påvirkning af det over. Der er i teorien 5 kontekstniveauer; fra det laveste talehandling, episode, positioner i relationer, livsmanuskript til det øverste kultur. Teoretikerne argumenterer for, at ved at se en given tale eller handling fra forskellige niveauer, så skabes der nye perspektiver på

³² Se bilag H for præsentation af Barnett Pearce

³³ Holm, Inge Schützsack, Anerkendelse i ledelse, 2010, s. 136 (Holm)

talen eller handlingen. Familieterapeuten Karl Tomm har taler om to forskellige sløjfer – en urørlig og en ukendt sløjfe.³⁴ Den urørlige sløjfe opstår, når der er sammenhæng mellem den kontekstuelle og den implikative kraft, hvilket betyder, at der er sammenhæng mellem ens gesture og respons. Med andre ord, man fik den reaktion, man havde forventet. Den ukendte sløjfe opstår, når responsen ikke stemmer overens med den forventning man havde, herved opstår der forstyrrelser, som kan give anledning til ny erkendelse eller forståelse.³⁵ Jeg kan benytte denne teori både til, at skifte perspektivet for talehandlingerne i mine interviews, men også som metode i forbindelse med mine ledelses anbefalinger.

Weick udvider forstyrrelsesbegrebet, inspireret af Mandler, ved at sige, at der er to typer forstyrrelser, som udløser forandringer og det er når der sker handlinger man ikke forventede eller der ikke sker handlinger, som man havde forventet. I begge tilfælde konsumerer det kapacitet hos individet og denne vil fokusere mere og mere på detaljerne i stedet for det samlede billede.³⁶ Ifølge Weick vil et stadig større fokus på detaljen betyde, at vigtige punkter som måtte opstå i periferien kan blive overset.³⁷ For derved at kunne skabe en koordineret mening, er det vigtigt at holde fokus på periferien og hertil kan en klar kontekst og refleksion benyttes.

Jeg definerer derfor den kontekst vores interview skal udspille sig i. Jeg har ifølge Stacey kommunikeret en klar intention med interviewet. Da jeg kun kan forstå en given handling eller episode ved at se på den kontekst denne udspiller sig i, bliver forudsætningen for at kunne skabe koordineret fælles forståelser at jeg sikrer at konteksten for handlingen er klar for alle. Derfor starter jeg mit interview med at skitsere konteksten for vores interview. Hornstrup³⁸ udtrykker det *"På et teoretisk plan kan man tale om konteksten som en metaramme eller meta-kommunikation, som befinder sig på et andet logisk niveau end den episode, vi undersøger."*³⁹ Bateson argumenterer for, at det kun er ved at "observere" en handling fra et andet logisk niveau, at man kan få en dybere indsigt i meningen og dermed mulighed for, at forstå meningen.

³⁴ Hornstrup, s. 55

³⁵ Hornstrup, s. 56

³⁶ Weick, K, A bias for Conversation: Acting Discursively in Organizations, s. 101 (Weick)

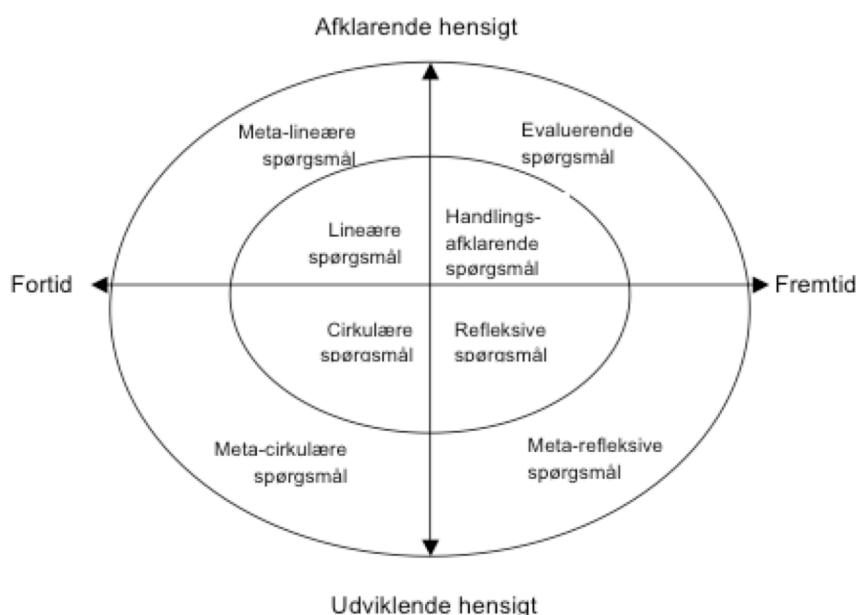
³⁷ Weick, s. 104

³⁸ Se bilag H for præsentation af Carsten Hornstrup

³⁹ Hornstrup, s. 45

For at opnå denne metakommunikation, *kommunikationen om kommunikationen*,⁴⁰ er det væsentligt, at mine spørgsmål til respondenterne er cirkulære og metaforiske, så de er med til at skabe refleksion og udvide synsvinklerne om forandringerne. Hertil vælger jeg at finde inspiration i Hornstrups fortolkning af Karl Tomms arbejde. Karl Tomm er familierapeut og har udviklet en række terapeutiske spørgsmålstyper. Hornstrup har derefter fortolket dette arbejde og videreudviklet det et organisatorisk og ledelsesmæssigt værktøj. Grundlæggende er der i modellen to dimensioner, hvor den ene er hensigten med spørgsmålet og den anden er en tidsdimension.

Figur III



Så enten er spørgsmålet afklarende eller udviklende og det stilles enten i fortid/nutid eller i nutid/fremtids dimensionen. Med disse to dimensioner er det nu muligt at designe otte forskellige spørgsmålstyper. Der er 4 typer spørgsmål, som drejer sig om den konkrete sag og der er 4 typer spørgsmål der er metaspørgsmål. Jeg vil i mine interviews først og fremmest skabe mig et overblik over sagen, hvorfor jeg vil starte ud med at bevæge mig i sags- spørgsmålene, som vil give mig faktuelle informationer om deres forståelse af opgaven med inklusion, samt deres oplevelse af ledelsens kommunikation. Samtidig vil jeg på denne måde sikre mig, at lærerne føler,

⁴⁰ Haslebo, s. 246.

at de bliver set og hørt og dermed skabe fundamentet for tillid til mig. Herefter kan jeg gå videre med de metacirkulære spørgsmål, som designs til, at få lærerne til at reflektere over det de siger og til at lytte til hinanden. Det kræver, at jeg iscenesætter interviewet på forhånd og bruger tid på, at forklare konteksten for interviewet.

Iscenesættelsen af interviewet skal også skabe mulighed for at respondenterne lytter til hinanden frem for at diskutere med hinanden. Ved diskussion er fokus ofte på argumentation frem for på at lytte, hvorfor diskussion ikke vil give mulighed for refleksion og mulighed for en fælles forståelse.⁴¹ Interviewet iscenesættes derfor inden for *Forklaringernes domæne*.⁴² Maturana benytter udtrykket *Forklaringernes domæne*, da man i dette domæne arbejder med flere forskellige versioner af virkeligheden – et såkaldt multivers. Der er altid en ny og anden vinkel på en historie eller en oplevelse og den forandres alt efter hvilket perspektiv den bliver oplevet fra. Det kræver, at deltagerne forklarer så meget de kan om deres perspektiv og det kræver, at lytterne er nysgerrige efter at udforske den enkeltes forklaring og perspektiv. Forklaringens domæne er karakteriseret ved, *”...det primære fokus er undersøgelse af mange forskellige historier og perspektiver, der relaterer sig til alle deltagernes handlinger i enhver situation.”*⁴³ Ved at jeg bevæger mig i forklaringernes domæne, giver jeg samtalen mulighed for at udfolde mangfoldigheden af forståelser og tolkninger og jeg lægger op til en proces, hvor alle synspunkter og holdninger i lærergruppen tillægges samme vægt og betydning og de bliver udforsket med nysgerrighed. Ved at holde fokus på konteksten i stedet for årsagen og ved at lade samtalen udfolde sig i forklaringernes domæne, er der ikke noget rigtigt og forkert.

2.5. Begrænsninger i forhold til metode og interview

Jeg har valgt at producere min empiri i form af fokusgruppeinterview af flere grunde. Den mest oplagte er, at denne form for interview omfavner mit teoretiske ståsted og mit paradigme rigtig godt. Da jeg gerne vil undersøge den fælles forståelse i lærergruppen og undersøge, hvordan forståelserne påvirker hinanden i samtalen, har jeg fravalgt enkeltinterview af lærerne. Jeg har fravalgt spørgeskemaundersøgelser, da jeg finder denne form for opsamling af empiri mindst rele-

⁴¹ Mortensen A. et al, *Systemisk Organisations Udvikling*, Systemisk Forum 2000, s. 10.

⁴² Haslebo, s. 249, jf. også det Æstetiske domæne og Produktivitetens domæne.

⁴³ Hornstrup, s. 25

vant i lyset af den opgave jeg laver. Da jeg ikke ønsker at undersøge om lærerne er mere eller mindre det ene eller det andet, så er det igen i samtalen, at forståelsen og handlingerne sker og dermed også det der er mit fokus. Jeg er opmærksom på, at disse fravalg vil få indvirkning på både min empiri, min analyse og konklusion.

Hvis jeg havde haft mulighed for og tid til at opholde mig mere på skolen og dermed blive en naturlig del af lærernes hverdag ville jeg have haft mulighed for at opleve lærerne i spontane hverdagssamtaler, hvilket ville kunne betyde, at jeg havde fået en anden forståelse af lærernes perspektiver. Ifølge Stacey er det dog altid en kondition man arbejder under, for selv hvis jeg havde afholdt mit interview samme eftermiddag eller dagen efter vil min empiri være anderledes, da både lærere og jeg selv vil have en anden forforståelse på det tidspunkt. Her kommer tanken om, at "sandheden" er den der er lige nu og her i enhver sammenhæng.

Som tidligere nævnt, så kan jeg i det paradigme jeg skriver i ikke træde udenfor processen og dermed se det hele fra sidelinjen. Dermed er det også sagt, at da jeg er bærer af fordomme og kulturel specifik viden, så vil jeg "bruge" dette når jeg vil interagere med lærerne i min generering af data.⁴⁴ Ifølge Maturana indeholder enhver observation altid informationer om observatøren, når man observerer et system.⁴⁵ Hvad Maturana og Darmer siger, opfatter jeg tvetydigt. Jeg forstår det både som, at jeg medbringer mine egne holdninger og overbevisninger ind i samtalerne, som derved skaber baggrund for min data og at jeg ubevidst, eller måske ligefrem bevidst, indskriver egne holdninger og overbevisninger ind i min opgave.

2.6. Opsummering

Jeg foretager min analyse ud fra det socialkonstruktivistiske paradigme med hjælp af den hermeneutiske analyseteknik, da jeg finder paradigmet velegnet til at forklare lærergruppens forståelse af opgaven med inklusion og jeg finder den hermeneutiske analyseteknik velegnet til at fungere som fortolkningsramme, som sigter mod en forståelse fremfor en forklaring. Ved at anvende denne metode får jeg mulighed for at få en forståelse af respondenternes livsverden og dermed skabe en mening om deres holdninger og syn på opgaven.

⁴⁴ Darmer, s. 59

⁴⁵ Hornstrup, s. 33

Med udgangspunkt i den hermeneutiske analyseteknik, har jeg valgt at benytte et kvalitativt forskningsinterview, hvor jeg vælger at benytte den teoretiske ramme som tolkningsniveau. Det gør jeg, da jeg ønsker at holde respondenternes udtalelser op imod den anvendte teori. Jeg finder at validiteten af analysen er opfyldt.

3. Teori

Med udgangspunkt i min problemformulering og mit paradigmevalg har jeg valgt at benytte Staceys CRP-perspektiv som min teoretiske ramme til at skabe forståelse for mine respondents livsverden, og for at minimere indflydelsen af min egen forforståelse og min livsverden i min analyse i afsnit 6.

Perspektivet er derudover velegnet til et konstruktivistisk undersøgelsesdesign, da det forholder sig til de relationer, der har betydning for forståelsen af inklusionsopgaven. Perspektivet kan tilmed forklare mange forhold, hvorfor analysen kan udvikle sig undervejs. Overordnet skal teorien dog hjælpe til at forstå, hvordan lærernes forståelse af opgaven med inklusion påvirkes.

3.1. CRP-perspektivet

Staceys CRP-perspektiv giver mulighed for at forstå, hvad der sker i de kommunikative interaktioner mellem mennesker i organisationer. Perspektivet er på mikroniveau. De centrale begreber i perspektivet er kommunikationshandlinger, magtrelationer og ideologiske valg.⁴⁶

Centralt for perspektivet kommunikationshandlinger er begrebet "gesture" og "respons". I mødet mellem det, vi siger som en gesture og det, vi svarer som respons, begynder meningsdannelsen. Meningsdannelse er således en social handling.⁴⁷ Begrebet er vigtigt i opgavens analyse, da det er udgangspunktet for, hvad der udvikler sig i enhver kommunikativ relation, dvs. hvordan en mening om en forandring er kommunikativt betinget.⁴⁸ Årsagen hertil er ifølge Stacey, at en organisation ikke er et afgrænset system, men derimod *"emerging patterns of communicative interaction between people, as ongoing conversations in which emerge themes that organize our experience of being together."* Dvs., at forandringer i organisationer er foran-

⁴⁶ Stacey, s. 466

⁴⁷ Stacey, s. 332

⁴⁸ Darmer, s. 455.

dringer af de mønstre eller temaer, organisationsmedlemmerne taler om.⁴⁹ Jeg definerer i denne opgave temaer, som de mønstre lærerne i fællesskab udtrykker om kommunikationen og forandringen. På baggrund heraf gør Stacey op med tesen om at forandringsprocesser afhænger af ledelsens evne til at foretage og gennemføre rationelle beslutninger og implementeringsprocesser.⁵⁰

Ifølge Stacey er det de kommunikative processer mellem individer der former organisationer i form af konversationer der organiseres i temaerne. Når spontane konversationer organiseres i nye temaer sker forandringerne i organisationen. Forandringer kan således opstå, når der sker ændringer i de vante konversationstemaer. Stacey mener, at en leder skal have fokus på de daglige ordinære konversationer i organisationen, da det er ved at undersøge disse, at lederen kan understøtte lærerne i, at finde nye veje og meninger, der kan bidrage til, at de gamle temaer udskiftes eller fornyes. Derved kan nye temaer og ideer opstå.⁵¹

Centralt for perspektivet magtrelationer er forhandling af magt og inklusion/eksklusion. Magt bliver forhandlet hele tiden. Det er det individ der behøver noget fra et andet individ, som samtidig tildeler denne person magt. Med andre ord kan man sige, at magt er adgang til ressourcen. En ressource kan i denne sammenhæng være alt fra kærlighed og opmærksomhed til et fysisk stykke værktøj. Ifølge Stacey er det dog en forudsætning for at dette gælder, at den mindre magtfulde anerkender at den mere magtfulde rent faktisk har magten. Samtidig kan magten skifte frem og tilbage for hvis det andet individ pludselig behøver noget fra det første, så skifter magten over til den første person. Igen er forudsætningen, at magtskiftet anerkendes af de implicerede parter.

Stacey refererer Elias, når han siger, at *"kommunikativt samarbejde opstår i processer af individer, som holder hinanden ansvarlig for deres handlinger."*⁵² Stacey siger samtidig, at magt kan være begrænset både i omfang, men også i tid. Han giver eksemplet med en CEO, som udmelder hans nye strategi i en meget stor amerikansk virksomhed. Hans ord kommer ud til flere tusind lærer over hele verden, men hans magt er begrænset til de nærmeste strategiske ledere

⁴⁹ Stacey, s. 365.

⁵⁰ Darmer, s. 452.

⁵¹ Stacey, s. 478

⁵² Stacey, s. 387

for han kan ikke styre den respons hans udmelding giver i resten af organisationen.⁵³ På baggrund heraf gør Stacey op med magt som værende hierarkisk, men siger, at magt foregår på mikroniveau, magt forhandles og da alle responderer ud fra deres egen lokale forståelse kan kun gestikken kontrolleres af de mere magtfulde. De magtfulde kan ikke programmere de responser andre vil lave til deres gestik. De kan ikke styre samspillet af intentioner. De kan forsøge at styre responserne ved at lave værdier, som regulerer kultur og adfærd. De kan forsøge at motivere andre til at følge disse værdier, men når alt kommer til alt, så kan de ikke styre responsen – deres magt rækker ikke så langt. I alle organisationer bliver der skabt ”dem og os” grupperinger. Det vil sige, at individer skaber magtrelationer ved at inkludere nogen og ekskludere andre.

Centralt for perspektivet ideologiske er netop ”dem og os”, da det er den fælles oplevelse af ideologien, som er med til at binde os sammen. Ideologi består ifølge Stacey af værdier og normer. Han siger lidt firkantet, at værdier beskriver den måde vi er sammen på fordi vi har lyst til det og normer beskriver den måde vi er sammen på fordi vi skal være sammen. Dog er værdierne og normerne et paradoks, da vi både underbygger og begrænser hinanden samtidigt, når vi er sammen. Ligesom magt er værdier og normer hele tiden under forhandling, da deltagerne i relationen hele tiden udforsker, hvad man bør og ikke bør gøre og hvad der vil være godt at gøre. Disse evaluerede temaer, som er formet og bliver formet er normer og værdier og kan sammenfattes i ideologi. Ideologi, magt og kommunikation hænger sammen og Stacey sammenfatter det med *”ideological themes organise the communicative interactions, the conversation, of individuals and groups. As a form of communication, as an aspect of the power relations in the group, ideology is taken up in that private role play, that silent conversation, which is mind in individuals.”*

3.2. Kritik af CRP-perspektivet

En svaghed ved Staceys perspektiv er, at det ikke giver konkrete anvisninger til, hvordan man i praksis løser de udfordringer, der kan være i de kommunikative relationer i en forandring. Stacey pointerer vigtigheden af, at et individ skal kunne være i stand til at være spontan i sin gesture-respons mønster og at det skal foregå i et rum der skabes til spontaniteten samt, at det er et rum

⁵³ Stacey, s. 370

med tryghed. Der er den kritik af Stacey, at han ikke rigtig kommer med nogle praktiske værktøjer til, hvordan CRP kan bruges i organisationen. Derfor skal jeg hente inspiration til mine anbefalinger i anden teori, hvortil jeg har besluttet, at benytte Hornstrup og Haslebo. Det er med udgangspunkt i, at de begge er konsulenter i deres daglige virke og af den årsag benytter de sig begge af både cases og praktisk anvendeligt interventionsværktøjer. Jeg kan derfor stort set kun bruge Stacey til at skabe en forståelse. Det er ironisk, at Stacey ikke kommer med konkrete anbefalinger eftersom han selv var praktiker som konsulent inden han blev professor.

4. Etiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg beskrive mine refleksioner om min etiske tilgang til denne opgave. Darmer siger, at *"den forskningsmæssige opgave bliver, at virkeliggøre den sandhed, som giver størst menneskelig udfoldelse og trivsel, (...) sådan at sandheden ikke (...) skaber barrierer for ændring."*⁵⁴ Mit etiske udgangspunkt er etisk-pragmatisk, hvilket betyder, at det etiske korrekte i forbindelse med mine interview er det vi i fællesskab kan blive enige om. Derved bliver etikken subjektiv og dynamisk og det er derfor vigtigt, at jeg kan skabe tillid mellem mig og lærerne. Derved bliver det muligt, at skabe et rum for spontanitet og hverdagssamtaler, ment på den måde, at lærerne følte tryghed ved at sige det samme i mit påhør, som hvis ikke jeg var der.

Det var grundlæggende vigtigt for mig, at jeg forholdte mig fair overfor de lærere, som har indvilget i, at deltage i mine interview. Det kan jeg bedst gøre ved, at jeg gengiver deres udsagn i deres rette ordlyd og kontekst og hvis jeg fravælger dele af udsagnet, så ændrer det ikke på forståelsen som helhed. Samtidig vil jeg i opgavens bilag indsætte transskriberingerne i sine helheder for derved at give læseren og lærerne mulighed for, at se citatet i sin kontekst. Endelig vil jeg både før og efter mine interviews sikre mig, at lærerne har forstået, at der naturligvis er fuld fortrolighed om interviewet og at der ikke i hverken opgave eller transskribering vil fremgå hvem der har udtalt hvad.

Hvis der skulle opstå en situation, hvor ros eller kritik vil blive personspecifik vil jeg, alt efter hvor graverende informationen er, vurdere om jeg vil konfrontere personen med informationerne. Uanset hvad vil jeg først indhente accept fra de involverede personer før jeg vil arbejde videre med deres input.

⁵⁴ Darmer, s. 61

Min interesse for at lave denne undersøgelse er naturligt, at jeg er ved at skrive min afsluttende opgave på HD-studiet. Derfor er jeg ude efter at få så meget "kød" på min empiri der gør, at jeg har data nok til at lave min opgave. Derfor vil jeg i mine interview søge derhen, hvor jeg ved der er nok data til, at understøtte både min problemformulering og mit valgte paradigme. Samtidig har jeg en interesse i at sætte et positivt aftryk i organisationen. Dette medfører, at jeg er interesseret i at skabe en positiv følge af min tilstedeværelse på stedet og hvorvidt jeg opnår dette, kan være svært at vide. Trods det faktum, at blot det jeg er tilstede og gennemfører mine interview, så sætter jeg automatisk noget i gang, hvad enten det så blot er nye samtaler mellem lærerne og lederne eller om det kan resultere i egentlige forandringer, kan jeg ikke vide på forhånd. Jeg skal derfor være meget opmærksom på, hvor meget jeg bevidst får sat i gang uden nødvendigvis at have mulighed for at følge op i organisationen.

Mit personlige mål med opgaven er at få udfordret mig selv. Jeg er som udgangspunkt mere funderet i realismen end konstruktivismen, hvorfor der er iboende en stor udfordring og personlig udvikling i at arbejde med socialkonstruktivismen. Som eksempel kan jeg nævne, at da jeg hørte om inklusion første gang var min tanke – "hvor svært kan det være, få det nu bare gjort". Derved får jeg også en yderligere dimension på i form af aha og uha oplevelser for mig selv undervejs. Jeg forventer derfor også, at min opgave bliver et resultat af en mere samskabende proces med lærerne, ledelsen på skolen, min vejleder og holdkammerater.

5. Analysedelens opbygning

Kapitel 6 indeholder analysen af det første interview, som tager udgangspunkt i at svare på problemformuleringen. Underafsnit 6.1 beskriver Grønnevang skolen og 6.2 er analysen af interview 1 med udgangspunkt i det teoretiske valg beskrevet i teoriafsnittet. Jeg har til interview 1 designet min spørgeramme til, at jeg får lærergruppen til at diskutere de emner og temaer, som besvarer min problemformulering.

Kapitel 7 indeholder analysen af det andet interview, som tager udgangspunkt i de emergerede temaer fra det første interview. Underafsnit 7.1 beskriver den gennemførte fusion på skolen og underafsnit 7.2 behandler analysen af de tre temaer med udgangspunkt i den valgte teori og samtidig inddrages yderligere teori efter behov. Interview 2 er et mere flydende interview, hvor min hensigt er at få en dybere forståelse af, hvad lærergruppen forstår ved de nævnte temaer. Gældende for begge analyser er, at når jeg benytter lærernes udsagn bliver disse citater markeret med

blå farve og når jeg benytter teoretiske kilder vil disse være markeret med sort farve. Dette er for at forsøge at give dig som læser en nemmere adgang til at kunne skelne mellem udtalelser fra interviewene og udtalelser fra teoretiske kilder. Der konkluderes på hvert enkelt undersøgelsesinterview.

6. Hvordan påvirkes lærergruppen af opgave med inklusion?

For at svare på min problemformulering har jeg med udgangspunkt i den hermeneutiske analyseteknik gennemført en tolkning af respondenternes udsagn om deres subjektive syn på påvirkningen af deres forståelse af opgaven med inklusion. Jeg har benyttet et kvalitative forskningsinterview til at producere den empiri, jeg i de kommende afsnit vil analysere ved at bruge Staceys CRP-perspektiv, hvor jeg vil fokusere på tre overordnede temaer; kommunikation, magtrelationer og ideologiske valg. Grunden til jeg vælger disse temaer er, som nævnt i punkt 3.1, at de er de tre mest centrale perspektiver i CRP-perspektivet.

6.1. Beskrivelse af Grønnevang Skole

Grønnevang skole i Hillerød er kommunens største skole med knap 1200 elever af kommunens skolesøgende børn. Skolen skal som alle andre skoler i Danmark arbejde aktivt med at inkludere deres elever og i Hillerød drejer det sig om 5,2 % af den samlede mængde af skolesøgende børn. På landsplan er der et ønske om at få så mange tilbage i normalklassen som muligt. Der er i hele landet 5,6 % af de skolesøgende børn, som er i en eller anden form for specialundervisning – det er 84.000 elever på landsplan.⁵⁵ Regeringen og KL har aftalt, at landets skoler skal arbejde hen imod, at det samlede antal af elever i specialundervisningen falder til 75.000 elever i 2015. Det vil betyde, at landsgennemsnittet skal være på maksimalt 4 %. Det betyder, at ca. 9000 elever på landsplan skal inkluderes i normalklasserne.

Af de 1200 børn der går på Grønnevang skolen er det ca. 76 børn der er segregerede (tilbudt specialundervisning). Skolen bruger over 17 millioner kroner om året på de segregerede børn og med det ønskede landsgennemsnit på 4 % vil det for skolen kunne betyde, at de vil kunne spare omkring 3,6 millioner kroner om året på dette område. Derfor er der hos ledelsen både et ønske

⁵⁵ Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Viden om inklusion, 2013, s. 13 (Viden om inklusion)

om at få besparelsen på den ekstra omkostning, men også at få re-placeret flere ressourcer i normalklasserne.⁵⁶

Skolen er et resultat af en fusion af Kulsvierskolen, Skanseskolen og Nødebo. Fusionen blev gennemført i 2011, hvor også overgangen til "Den nye skole" blev gennemført. "Den nye skole" er overskriften for det arbejde der ligger i at slå Kulsvierskolen og Skanseskolen sammen til Grønnevang skole. Fra de to tidligere skoler blev der lavet en samlet ledelse og denne ledelse ønskede at indrette den nye skole efter regeringens tanker herom. Derfor består skolen i dag af en indskoling (0-5 klasse) og en udskoling (6-9 klasse), hvor der i udskolingen er besluttet, at eleverne skal indgå som en del af linjeskolen, hvor de vælger en linje og så følger denne de sidste tre årgange. Ud over at kigge på selve skolens opbygning betød det også nye konstellationer af lærere og elever. Endelig skulle man også sammensætte en ny skolebestyrelse ud af de to tidligere. Ud over indskolingen og udskolingen er der også oprettet et Kompetencecenter Grønnevang, hvor specialuddannede lærer og pædagoger er tilknyttet for at kunne understøtte underviserne med f.eks. børn der har særlige behov for hjælp i eller udenfor klasserne.

6.2. Indledning til analyse af kommunikationshandlinger

Med udgangspunkt i min problemformulering vil jeg i analysen redegøre for, hvordan lærerne påvirkes af, ledelsens kommunikative handlinger på det verbale og non-verbale. Derudover vil jeg påvise, at ledelsen kan skabe mis-match og at lærernes tolkning af ledelsens kommunikation ikke er i overensstemmelse med deres forventning til ledelsens intentioner. Derudover vil jeg redegøre for, at ledelsens ønske om at skabe et fælles platform er fejlslagen, da lærerne oplever ledelsen som meget uenig og splittet.⁵⁷ Endelig vil jeg skitsere det overordnede narrativ, at inklusion er en sparreøvelse og vise hvordan dette narrativ er skabt på baggrund af ledelsen tvetydighed.

Citater markeret med blå farve er citater taget fra min producerede empiri fra de to interview med lærergruppen.

6.2.1. Kommunikationshandlinger

Stacey argumentere for, at forandringer i kommunikationen medfører mulighed for forandring og for skabe mening i det samtalen handler om. Det er altså ved at tale sammen, at vi skaber mening

⁵⁶ De oplyste tal er indhentet hos skolens ledelse og deres estimater på omkostninger og antal

⁵⁷ Se bilag B, Virksomhedsplan 2012

i vores fælles forståelse. Derfor er det afgørende, at lærergruppen og ledelsen taler om inklusion for at skabe forståelse for, hvad inklusion er og hvordan de skal inkludere. Det er ikke det der sker i dag, som en af lærerne siger *"jeg synes det er kendetegnene, at I begge siger, at det er som om, at de (de segregerede børn, min tilføjelse) ikke er kommet. Det er stadig så mudret, hvem er det, hvor er grænserne, hvad taler vi om."* I et CRP-perspektiv sker meningsdannelsen i hverdagens samtaler. Det er via flydende samtaler, at lærerne har mulighed for at skabe forståelse for opgaven sammen med ledelsen.⁵⁸ Lærernes oplevelse af de flydende hverdagssamtaler er, at ledelsen er meget ensidig i deres retorik. En af lærerne siger *"og så synes jeg retorik er rigtig vigtigt. Det er vigtigt, hvad det er for nogle ord man bruger, når man kommer med nogle udsagn. Det er også blevet lidt sløset og vandet. Den der fælles platform, så man taler ud fra det samme, det kunne være godt."* Ny forskning siger, at netop en fælles platform er en af de vigtigste grundsten i forhold til at sikre inklusion i en folkeskole. Dansk Clearinghouse konkluderer i deres rapport, at *"det har vist sig at være væsentligt, at skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, har en fælles forståelse af, hvad målsætningen er for skolens praksis."*⁵⁹

Lærerne har ikke en oplevelse af, at ledelsen bidrager til at få skabt den fælles forståelse. En af dem siger *"hvis du spørger ledelsen enkeltvis, så får du meget forskellige svar. Jeg har spurgt vores øverste leder på et LP møde og hun havde meget svært ved at forklare, hvad hun mente. Det er der jeg bliver urolig, dybt frustreret og synes det er rigtig ærgerligt. Fordi jeg synes det er super vigtigt, at hver gang lederen kommer med noget oppe fra, så er de klare i spyttet."* Lærerne oplever dermed en ledelse, som ikke er klar i sin kommunikation og derfor skaber utryghed. I et CRP-perspektiv er den klare kommunikation en social struktur, som lærerne før har haft, men nu mangler i den forandring de står i. Det er derfor ikke unormalt, at de efterspørger mere stabilitet. Stacey siger, at *"the repetitive aspects of conversational patterning promote continuity, imparting the stability to social relations required to enable people to go on together."*⁶⁰ Derved er det den oplevelse lærerne får af uoverensstemmelserne i ledelsen der medfører, at lærerne bliver usikre på, hvad de skal og ikke skal gøre. Denne oplevede uoverensstemmelse medfører, at ledelsen benyt-

⁵⁸ Stacey, s. 343

⁵⁹ Viden om inklusion, s. 20

⁶⁰ Stacey, s. 343

ter en fastlåst retorik overfor lærerne, hvilken ifølge Stacey er en af de mest vigtige blokader til flydende samtaler og dermed til, at forandringer emergerer i samtalerne.

En anden vigtig blokade er angst. Ængstelse er den frygt der opstår i organisationer når medlemmerne af organisationen f.eks. oplever divergens i vigtige dele af kommunikationen, som f.eks. gesture og respons. Gestures kan både være verbale og non-verbale. Når der opstår mis match mellem den verbale og den non-verbale skaber det uklarhed og utryghed. En lærer siger *"Når jeg ligger på en 8'er⁶¹, så er det i høj grad fordi, de har skåret 25% af specialundervisningen, samtidig med, at de går og råber inkluderingen, hvor jeg så tænker. Det der i starten skulle hjælpe os i gang, hvor bliver de kræfter af? Når der så ikke ligger nogen plan for det, for det gør der ikke, så bliver jeg nervøs."* Denne følelse af generel uro, som ikke kan blive placeret noget specifikt sted kan afstedkomme en række forskellige følelser.⁶² Disse følelser bliver til handling og en af lærerne siger det sådan *"Jeg har en følelse af, at de her ting skal jeg selv finde ud af, for det er der ikke nogen der gør for mig. Om de ikke magter det, gider det eller kan det eller hvad det er der er forklaringen på det. Jeg har simpelthen ingen tiltro til det, så jeg må trække ærmerne op og komme ud over stepperne og finde ud af det."* og en anden fortsætter *"Jeg føler, at jeg går mine egne veje og jeg føler mig måske i virkeligheden rigtig alene på rigtig mange felter (...), men jeg føler faktisk, og det kan være en kæmpe fordel i og med at ledelsen er som den er, så kan jeg sådan set gøre hvad helvede jeg vil og det gør jeg måske også, men det er ikke god skole. Men det bliver alternativet, at vi bliver u dresseret og så støder vi ledelsen væk."* Det er to gode eksempler på, at frygt kan afstedkomme forskellige reaktioner. Hvor den ene lærer er klar til at tage kampen op trods det faktum, at læreren føler, at denne skal gøre det alene. Den anden gav udtryk for vrede på ledelsen og fremstod næsten opgivende overfor opgaven.

Stacey finder inspiration i Foulkes⁶³ arbejde med studier af terapigrupper og lederens rolle i denne. Han konkluderer, at det der fungerer i disse grupper er, at lederen af gruppen giver meget få retningslinjer og instruktioner til gruppen og dermed frigør denne sig fra at ønske at blive ledet

⁶¹ Lærerne blev adspurgt på en skala fra 1-10, hvor svært de oplevede inklusion i deres hverdag.

⁶² Følelser er i dette afsnit benyttet som begreb for den emotive oplevelse lærerne har af ledelsens handlinger set i et konventionelt perspektiv. Følelser i et socialkonstruktivistisk perspektiv vil blive behandlet under punkt 7.5.1

⁶³ Foulkes er psykodynamisk og dermed kritisk realist. Derfor tolker jeg, at Stacey facineres af den beskrevne proces mere end af Foulkes overbevisning.

til, at selvlede de frit flydende samtaler.⁶⁴ En sådan tilgang opildner deltagelse, som vækker interesse og kommunikation, som giver plads til, at den enkelte finder mening for sig selv. Lærerne deler angsten med hinanden og lederen deltager ligeværdigt i samtalerne og respondere på de gestikker der opstår i gruppen. Herved opstår der tillid og accept. En lærer siger det sådan *"Faktisk tror jeg, at hvis den var defineret (opgaven med inklusion, min tilføjelse), så den der tryghed og det der overskud man vil få i og med det ikke var tabubelagt og hvis man så kunne ønske sig, sådan noget grimt noget, som at man ind imellem blev spurgt af interesse, hvordan det gik og hvad går godt og hvad går skidt. Så synes jeg ligefrem, at vi har en god skole. Der skal i virkeligheden ikke ret meget til."*

Lærerne oplever at opgaven med inklusion ikke er defineret og en af lærerne siger *"Jeg tror ikke, at ledelsen har gjort sig nogle tanker om (inklusion, min tilføjelse), men synes, at det finder personalet (selv, min tilføjelse) ud af. Og det er meget farefuldt at gøre og det er rigtig belastende. Hvis ledelsen var meget mere skarpe på, hvad de mente om inklusion og var enige om det og så drøftede med personalet..."* Oplevelsen blandt lærerne er, at inklusion bliver håndteret meget tilfældigt og at inklusion i hverdagen skal håndteres af lærerne og ikke af ledelsen. Her viser forskning, at denne tilgang giver en dårlig effekt af arbejdet *"Det ses endvidere i undersøgelser, at interventioner og tiltag, der i gang sættes tilfældigt, ikke får en længerevarende effekt på skolerne i forhold til at inkludere elever med særlige behov."*⁶⁵ Lærerne får altså ikke den fulde effekt af, at de selv skal igangsætte tiltag på inklusionsområdet.

Der er i lærergruppen skabt flere narrativer om ledelsen. En af disse er, at inklusion er en sparreøvelse. En af lærerne siger *"Så er vi tilbage igen ved, hvorfor er det vi gør det. Hvis det virkelig ikke er for at vi skal sparre, hvorfor er det så vi skal gøre det? Jeg sidder stadig med den følelse af, at det er blevet gjort fordi vi skal sparre og det siger alle eksperterne, at de skal det ikke være og så er det spørgsmålet om det er det. Hvorfor er det vi gør det - vi får jo ikke noget af vide. Hvis ikke en gang vores ledelse overhovedet kan sætte ord på, hvad det egentlig er, så kan de jo heller ikke forklare hvorfor det er vi skal gøre det."* Dette narrativ dækker over flere aspekter. For det første siger læreren her, at ledelsen ikke er sandfærdig omkring, hvad årsagen til inklusion er. Derudover bliver ledelsen beskyldt for ikke at vide hvad inklusion overhovedet er for en opgave og endelig si-

⁶⁴ Stacey, s. 347

⁶⁵ Viden om inklusion, s. 20

ger læreren her, at ledelsens kommunikation er for dårlig. Så udover, at udtalelsen er et narrativ over, at inklusion er for at sparre, så får læreren samtidig givet udtryk for dennes egen holdning til ledelsen.

Ifølge Stacey sker dette fordi et narrativ både indeholder informationer fra fortællerens "silent conversations" og information fra "fakta" og fiktion. Jeg sætter fakta lidt i anførselstegn, da fakta er individets oplevede virkelighed og ikke nødvendigvis "sandheden". Lærerens oplevelse af opgaven med inklusion er altså, at det er for at sparre. Ledelsen har ikke formået at skabe et andet narrativ, som læreren har kunnet "acceptere" og dermed adoptere som sit eget og dermed bliver det herskende narrativ for denne lærer, at inklusion er en sparreøvelse og ledelsen intet aner om emnet.

Der er to andre gennemgående narrativer i gruppen og de kommer til udtryk i de følgende udtalelser, da lærerne siger, at *"ledelsen har så travlt i projektet, at de faktisk ikke forstår, hvad der foregår i processen"* og *"der er ingen ro til fordybelse."* Disse narrativer hænger sammen og lærergruppen nævner flere eksempler på, at de oplever ledelsen som værende fortravlet og med manglende mulighed for at skabe tid og rum til, at absorbere de forandringer, som skolen har vret igennem. En lærer siger f.eks., at *"så sæt dog farten ned et øjeblik og lad os nå og få kørt nogen af tingene i nogle rutiner."*

Stacey pointerer, at ved at sætte lærerne under yderligere pres, så er der stor sandsynlighed for, at lærerne blot bliver endnu mere ængstelige og derved er mindre tilbøjelige til at have det samtaleliv, som skaber kreativitet og forandringer. Han siger, at når ledere begynder at forstå lærerne, så sætter det automatisk fokus på, hvad det er ved en bestemt arbejdsopgave der giver anledning til frustration. En lærer siger det ved, at *"jeg tror lederne kunne have os i deres hule hånd, hvis de lyttede og vidste hvad det var for nogen ting, som vi kunne være bange for eller vi ikke rigtig vidste hvordan vi fik op og køre eller sådan noget."*

Ifølge Stacey bliver narrativer benyttet til at imødekomme tvetydighed og lærernes oplevelser er, at ledelsen ikke har formået at forklare lærerne, hvorfor opgaven med inklusion er vigtig.⁶⁶ De har med andre ord ikke skabt en fælles "værdiplatform", som de har skabt medejerskab af hos lærerne, hvilket medfører, at lærerne selv forsøger at skabe mening med hinanden og her inddrager de hver især egne narrativer og oplevelser, som dermed bliver stykket sammen til et fælles

⁶⁶ Stacey, s. 417

narrativ om, at inklusion er til for at sparre.

6.2.2. Opsummering

Ledelsen har ikke formået at skabe en fælles platform trods deres fokus på dette i Virksomhedsplan 2012. Dette kommer til udtryk hos lærerne i et narrativ om, at lærerne oplever inklusion som en sparreøvelse. Da ledelsen ifølge lærerne ikke er klare i spyttet over, hvad de ønsker lærerne skal gøre med inklusion, så reagerer lærerne ved selv at tage aktion. Derved bliver indsatsen ikke en fælles opgave, men bliver skabt lokalt hos en enkelt eller måske få lærere og herved får den enkelte lærer ikke det fulde udbytte af inklusionens muligheder.

Lærerne tolker ledelsen uklarhed og uoverensstemmelse i den retorik ledelsen benytter, som værende meget fastlåst og derved fastholdes lærerne også i de samme mønstre og indgår ikke i de samtaler, som vil kunne flyde frit og skabe nye temaer og medføre forandring.

Endelig er det lærernes oplevelse, at ledelsen ikke har tid til at sætte sig ind i, hvad lærerne har af udfordringer i deres hverdag og der bliver derfor ikke skabt rum til, at reflektere over, hvad der for lærerne er med til, at skabe ængstelse i jobbet.

6.3. Indledning til analyse af magtrelationer og ideologiske valg

Med afsæt i problemformuleringen vil jeg i analysen redegøre for, hvordan lærerne påvirkes af magtrelationerne lærer/leder. Jeg vil inddrage dynamikkerne af inklusion/eksklusion og påvise at de to grupperinger har skabt en "dem og os" mentalitet. Herved bliver magten forhandlet mellem disse grupperinger med udgangspunkt i, at den mest magtfulde er den der har en ressource, som den mindre magtfulde gerne vil have. Jeg vil påvise, at magtrelationer påvirker medlemmerne i organisationen ved, at disse har en gensidig afhængighed og bliver udviklet og hæmmet samtidigt.

6.3.1. Magtrelationer og ideologiske valg

Magt i organisationer bliver forhandlet hele tiden. Historisk set har lærerstanden i et samfundsmæssigt perspektiv haft en position af at være inddraget i beslutninger der omhandlede undervisningen og "den gode skole". Det er af den grund, at de har haft rollen som de professionelle og som de "vidende". Denne rolle er under stort pres i dag, hvorfor lærernes identitet som vidende bliver udfordret og dermed sker der en magtforskydning fra læreren til andre funktioner, som f.eks. lederen, psykologerne, pædagogerne og til dels forældrene, når det drejer sig om inklusion. Lærerne bliver derfor påvirket af magtforskydningen, når de skal forstå opgaven med inklusion på

den måde, at de bliver afhængige af andre og ikke kan være egenrådige i klasselokalet. Hertil siger en af lærerne, at i "lærerjobbet er man jo rimelig selvkørende. Når vi går ind og lukker døren, så er vi "in charge" og det er vi vandt til. I virkeligheden skal der ikke så meget til. Den del er vi vandt til og har vi gjort i mange år." Lærernes selvforståelse er, at det er dem der har magten, hvilket de i den ovennævnte udtalelse også understreger tydeligt. Frustrationen hos lærerne opstår derfor, når der ikke er overensstemmelse mellem lærere og ledelse om, hvem der har magten, da der ifølge Stacey er krav til, at den mindre magtfulde anerkender, at den mere magtfulde har magten.⁶⁷ En af lærerne siger, "vores usikkerhed går rigtig meget på, hvor langt inklusionen går." Den udtalelse kan tolkes sådan, at lærerne er usikre på, hvor langt ledelsens magt rækker og at lærerne bruger usikkerheden om, hvor langt ledelsen mener inklusion går som mulighed for at forhandle magten en gang mere. Udtalelsen kan derfor være et symbol på, at lærerne for det første slet ikke er enige i den grænse ledelsen har lavet for inklusion og for det andet ikke mener, at ledelsens kommunikation og argumenter for denne grænse er "gode nok".

Ifølge Stacey er det den gensidige afhængighed og hver enkelt individs handlinger der både udvikler og begrænser medlemmerne i organisationen via de forventninger og krav disse stiller til hinanden. Han siger, at for et individ fortsat skal deltage i fællesskabet, så er denne afhængig af de andre medlemmers udviklende samarbejde og vil skulle acceptere andres interesser selvom disse måtte stride imod egne interesser. En lærer udtrykker det som, at "når vi nogle gange kommer på kant med ledelse, så synes jeg faktisk det er fordi, at enten er de ikke gode nok til dialog og samarbejde eller også er det mig der stiller for høje krav til dialog og samarbejde omkring de opgaver der nu ligger. Det ved jeg ikke. Men jeg synes det er der den halter kan man så sige. Om det er mine krav der er for store eller om det er dem der rent faktisk ikke spiller ind på den rigtige måde." Frustrationerne i magtrelationen opstår, ifølge Stacey, i de kommunikative sammenhænge fordi disse sammenhænge er magtrelateret som mønstre af udviklende og konfliktende begrænsninger.

En af hovedmetoderne til at fastholde magtkoblingerne er, ved at bruge forskelligheder til at danne grupperinger. Derved skabes en "dem og os" situation og en af lærerne siger, at "det kan være en kæmpe fordel i og med at ledelsen er som den er, så kan jeg sådan set gøre hvad helvede jeg vil og det gør jeg måske også, men det er ikke god skole. Men det bliver alternativet, at vi bliver udresseret og så støder vi ledelsen væk." Herved siger læreren også, at så længe "de" gør som de

⁶⁷ Stacey, s. 387

gør, så vil lærene fortsætte i sin egen retning, men siger samtidig, at så længe lærerne gør hvad der passer dem, så er det ikke en god skole. Læren efterspørger en kortere afstand mellem lærere og ledelse. Der er dig ikke tegn på forsoning i udtalelsen herover.

Lærerne fastholder denne opdeling mellem lærer og leder ved, at tale om "dem" i en form, som Stacey betegner som "gossip" – altså sladder. Som han pointerer så behøver sladder ikke at være af ond karakter, men det kan være hverdags trivialiteter, som bliver fremhævet som de forskelligheder, som afgør om den enkelte person er i den ene gruppe eller den anden gruppe.⁶⁸ En af lærerne siger, at "man kunne frygte, at de ikke er så godt funderet som de burde være, for det kunne også godt tænkes." Her er et eksempel på en lærer, som bruger sladder til at fastholde magtkoblingen. Udtalelsen kommer i et forum, hvor læreren føler sig tryk og føler, at personen er blandt ligesindede, som deler samme opfattelse. Dette er med til at skabe en fortsat følelse af "os". Men hvis de andre responderer negativt på udtalelsen vil læreren "bevæge" sig væk fra gruppen og må derfor, i yderste konsekvens, helt skifte gruppe eller gå på kompromis med egen interesse fremfor gruppens interesse.⁶⁹

Ifølge Stacey er disse grupperinger både givende for deltagerne i gruppen, men også meget begrænsende, da medlemmerne af gruppen hele tiden må "forhandle" deres holdninger med hinanden for at skabe en fælles forståelse af gruppens samlede meningsskabelse. Denne meningsskabelse er, ifølge Stacey, styret af normer og værdier, som summerer op til ideologi. Det er altså de fastsatte normkrav, for at være en del af gruppen, som begrænser medlemmerne og værdierne, som bidrager til den enkelte. Lærerne oplever, at ledelsen bliver begrænset af deres normer og værdier i deres gruppering, da en af lærerne giver eksemplet med, at "hvis ledelsen var meget mere skarpe på, hvad de mente om inklusion og var enige om det og så drøftede med personalet..." Så ville der i et CRP-perspektiv være mulighed for, at ledelsen ville kunne starte små forandringer hos lærerne. Til det siger Stacey, at "small changes may escalate and people will engage in local conversations and power relations, often organised by shadow themes."⁷⁰ Skyggetemaer hænger sammen med ideologi. Det er ideologien der legitimerer samtalerne og derved kan ideologien enten være officiel eller uofficiel.

⁶⁸ Stacey, s. 391

⁶⁹ Stacey, s. 387

⁷⁰ Stacey, s. 478

Et skyggetema, som kommer frem under interviewet er, at lærerne ikke føler, at det er acceptabelt at sige, hvis der er en opgave, de ikke magter. Det vil sige, at lærerne kun vil give udtryk for, at de står overfor en udfordring, når de befinder sig i små grupper, hvor de føler sig helt trygge. Adspurgt hvad det vil betyde for hverdagen, hvis opgaven med inklusion var klart defineret, svarede en af lærerne, at *"når det er defineret, så kunne man forestille sig, at der også er defineret nogle tanker om, hvad der egentlig forventes af os, så man ikke føler sig... Så det ikke bliver sådan en uha uha at snakke om, så man ikke føler sig som en fiasko som lærer. Så det er helt normalt, at den her opgave magter jeg ikke, hvad skal jeg gøre?"* Udtalelsen her skaber dermed en kobling til magtrelationen, da ledelsens magt begrænses af, at lærerne har mulighed for at "lukke døren" når de går ind for at undervise og her er det, som tidligere nævnt, dem der bestemmer, her er det dem der er in charge.

6.3.2. Opsummering

Magt er altså ikke hierarkisk bestemt i et CRP-perspektiv, men et term i konstant bevægelse, som bliver forhandlet mellem medlemmerne i en organisation og bestemmes af hvem der har behov for noget hos en anden. Lærerguppen har vænnet sig til, at deres kompetencer har været efterspurgt i form af den viden de har haft om undervisning og skoledrift i en faglig kontekst. Nu hvor skolen skal igennem en række forandringer, som også omhandler emner der ikke kun har med undervisningen at gøre oplever lærerne, at deres viden efterspørges mindre. Derfor forskyder magtbalancen sig og det reagerer lærerne på ved at være kritiske overfor ledelsens handlinger. Ledelsen har samtidig taget den formelle magt til sig og dermed har denne også selv gjort lærerne mere afhængige af ledelsen, hvilket igen er afgørende for magtbalancen. Lærerne kan svare igen ved at tage kontrol over det de selv kan styre og det er f.eks. undervisningen, da de kan gå ind i klasselokalet og så "lukke døren" bag sig.

Den uofficielle ideologi underminerer naturligvis den officielle ideologi, da det dermed bliver den uofficielle ideologi, som bliver en del af hverdagssamtalerne og som tidligere påvist er det i hverdagssamtalerne, at forandringen sker. Det er derfor skyggetemaerne, som er rammen for den ægte forandring og det er skyggetemaerne, som ledelsen skal forsøge at blotlægge for derved at vide, hvor de kan påvirke forandringen med deres egne perspektiver og intentioner.

6.4. Konklusion på hvordan lærergruppen påvirkes af opgaven med inklusion

Mit første interview med lærergruppen gav mig et indblik i, hvilke problemer der udspiller sig i organisationen. Jeg har påvist, at der mellem ledelse og lærere er en generel dårlig dialog og at lærerne oplever, at ledelsen ikke viser interesse for deres hverdag. Ledelsen har ikke formået at skabe den platform, som de i Virksomhedsplan 2012 ellers har beskrevet som et vigtigt punkt og dermed er der ikke blevet skabt fælles forståelse for opgaven med inklusion hverken blandt lærerne eller mellem lærergruppen og ledelsen. Inklusionsopgaven er derfor lagt i skødet af lærerne, som nu sammen eller for dem selv må finde ud af, hvad inklusion er og hvordan det skal udmøntes på skolen. Derved opnår lærerne ikke den fulde effekt, da forskning viser, at et samlet fokus på inklusion giver de bedste resultater.

Lærergruppen taler ud fra et narrativ om, at inklusion er en sparreøvelse og at ledelsen har for travlt til hverken at involvere sig i opgaven med inklusion eller med dagligdagen på skolen. Lærerne tolker, på baggrund af den benyttede retorik, ledelsen til at være uklar og i uoverensstemmelse med hinanden og dette fastlåser lærergruppen i de samme organisatoriske temaer, hvilket forhindrer udvikling og flydende samtaler. Denne begrænsning advokerer for, at lærerne indgår i uofficielle ideologiske sammenhænge, hvor lærerne drøfter relevante temaer for netop at skabe udvikling. Der er blandt lærerne fremkommet et skyggetema, som siger, at en lærer ikke må udtrykke ængstelighed over opgaven med inklusion. Det resulterer i, at hver lærer går med problemerne selv og ikke får snakket med kollegaerne om udfordringen. Det samme gør sig gældende for, et andet skyggetema, hvor lærerne som reaktion på ledelsens indskrænkede ledelsesform i højere grad vælger, at gå ind i klasselokalerne, lukke døren og så gøre som de vil, selvom den adfærd til sidst kommer til, at gå ud over deres indbyrdes fælles forståelse.

Ledelsen har altså ved at flytte styringen fra inkluderende til ekskluderende formået at lave et skifte i magtbalancen, så lærerne i højere grad er afhængig af ledelsen end det har været tilfældet tidligere. Denne ændring i magt kræver, at både ledere og lærere accepterer (ubevidst), at magten ligger hos ledelsen. Lærernes eneste modtræk er som nævnt muligheden for, at være "in charge" i deres eget klasselokale. Lærerne finder det acceptabelt at forhandle magten på denne måde, fordi deres ideologi i form af normer og værdier legitimerer denne adfærd.

Den uofficielle ideologi underminerer naturligvis den officielle ideologi, da det dermed bliver den uofficielle ideologi, som bliver en del af hverdagssamtalerne og som tidligere påvist er det i

hverdagssamtalerne, at forandringen sker. Der er derfor skyggetemaerne, som er rammen for den ægte forandring og det er skyggetemaerne, som ledelsen skal forsøge at blotlægge for derved at vide, hvor de kan påvirke forandringen med deres egne perspektiver og intentioner.

Man analyse har påvist, at lærerne bliver påvirket af ledelsens handlinger og kommunikation og at deres forståelse af opgave med inklusion er fragmenteret. Der er ikke en fælles platform eller værdisæt, som kan støtte lærerne i deres arbejde med inklusion.

Refleksivt stop

Efter at have afholdt mit interview 1 gik jeg hjem og transskriberede det. Da jeg læser den transskriberede udgave af mit interview kunne jeg se mønstre i lærernes udtalelser og jeg begyndte at indkredse disse temaer. Det endte om med, at jeg sad tilbage med 4 forskellige temaer; Den anden side, vasket sti vasketøj, spar mig fra floskler og lukker døren. Alle 4 overskrifter var min tilvirkning, men de bundede alle i lærernes egne udtalelser. Jeg besluttede mig derfor, at sætte et interview 2 op, hvor jeg indgik i en mere flydende proces sammen med lærerne for, at udforske disse temaer og finde ud af, hvad der lå i disse.

Undervejs i det første interview var der en af lærerne der havde sagt, at inklusionsopgaven var faldet i baggrunden af, at de havde været fusionen igennem og jeg var derfor interesseret i at undersøge om denne fusion stadig spøjte eller om de var kommet igennem den.

Denne ændring i mit fokus har betydet, at jeg har ændret i spørgeguiden til interview 2 og samtidig med har jeg været i overvejelser om min problemformulering, da det ikke er sikkert, at inklusion som emne er ligeså vigtig når jeg har overstået mit næste interview. Da jeg skriver i det socialkonstruktivistiske paradigme er min proces i forvejen cirkulær, så denne ændring betyder ikke så meget for min videre proces end det anførte herover.

Resultatet af dette vil jeg nu behandle særskilt i analysen "De tre temaer" og huske på Einsteins ord "Problemer kan ikke blive løst af det samme niveau af bevidsthed som skabte dem." Det vil sige, at hvis jeg skal kunne forstå lærernes udfordringer, så skal jeg gå et skridt dybere i udfordringen og forstå hvor den har sin rod.

7. De tre temaer

7.1. Beskrivelse af fusionen

Ledelsen har siden fusionen brugt meget tid på at lave fælles fodslag via deres kommunikation om fusionen. Udfordringerne for skoleåret 2012/13 har været at sikre en fortsat god trivsel og arbejdsglæde/skoleglæde for alle ansatte og elever og sikre forældretilfredsheden.⁷¹ Ud over arbejdet med at gennemføre en fusion har ledelsen også haft et stort fokus på arbejdet med inklusion. Da fusionen unægtelig må have fyldt mere for ledelsen en opgaven med inklusion er det nærliggende at antage, at opgaven med inklusion ikke har fået den samme opmærksomhed fra ledelsens side, som den ifølge de førnævnte guider bør. Derfor kan det tænkes, at lærerne står alene med at sikre, at denne opgave bliver løst tilfredsstillende på den nye skole, hvilket naturligt betyder et stort pres på lærernes skuldre, da de er sat sammen i nye grupper og sammenhænge og ikke har haft mulighed for at opbygge et nyt fællesskab.

Dette fællesskab er naturligt under pres i forvejen, grundet fusionen, hvorfor det naturligvis er interessant at fokusere på, hvilken forståelse af forandringen lærerne har med opgaven med at inkludere nu hvor de både er ved at ændre arbejdsgange grundet fusionen og arbejdsgange grundet kravet om inklusion.

7.2. Indledning til analysen

For at kunne svare på min problemformulering vil jeg i dette afsnit foretages en analyse af empirien fra interview 2 i et CRP-perspektiv. Analysen skal afdække hvordan de temaer, der emergerede i lærergruppen under interview 1, påvirker lærernes forståelse af opgaven med inklusion og påvirkningen fra ledelsens kommunikation.⁷² I analysen indgår de tre væsentligste temaer, der dannede mønstre i konversationerne under interviewene. De er udtrykt af lærerne og opstået i den kommunikative interaktion mellem dem.⁷³

Temaernes betydning for påvirkningen på lærergruppen analyseres og fortolkes med afsæt i lærergruppens udtalelser, da det er påvirkningen på dem, der er fokus på i forhold til at svare

⁷¹ Virksomhedsplan 2012

⁷² Jf. bilag E transskriberet interview.

⁷³ Stacey, s. 402-403.

på opgavens problemformulering. Der er tale om temaerne *"Vasket sit vasketøj"*, *"Spar mig fra floskler"* og *"Den anden side"*.

I analysen afdækkes det, hvordan ledelsens kommunikation i det daglige påvirker lærergruppen og dennes forståelse af opgaven med inklusion. Analysen vil afslutningsvist danne grundlag for at give ledelsen forslag til, hvordan de kan agere i fremtiden for at fremme en fælles forståelse ved bevidst at gøre sig til en aktiv del af de daglige konversationer om forandringerne i lærergruppen.

7.3. Indledning til analyse af temaet "Den anden side"

Temaet "den anden side" dækker over den "dem og os" opdeling der findes på skolen. Jeg vil i dette afsnit redegøre for, hvordan lærergruppen oplever, at ledelsen er distanceret og topstyrende. Jeg vil påvise, hvordan ledelse og lærere kommunikerer forbi hinanden ved, at de kommunikerer ud fra forskellige domæner. Derudover vil jeg påvise, at lærerne gerne vil have en tættere dialog og kommunikation med ledelsen og ønsker at opleve en større interesse fra ledelsen om deres arbejde og problemstillinger. Lærerne kom i interview 1 med flere udtalelser, som underbygger min tolkning af dette tema. Eksempler på dette er; *"Den der fælles platform, så man taler ud fra det samme, det kunne være godt."*, *"Inklusion kræver meget tæt teamsamarbejde og sparring. Det kræver også en konstant opfølgning fra ledelsen. De skal have en interesse."* og *"Dialog er et middel til, at nå en fælles forståelse."* Forskningen viser, som tidligere nævnt, at fælles værdier en vigtig grundsten for at sikre en succesfuld inklusion. Derfor er det uheldigt, at ledelsen i dag kommunikerer primært til lærerne via Power Point præsentationer og via deres blotte mangel på tilstedeværelse.

7.3.1. "Den anden side"

Skolen er som tidligere nævnt et resultat af en fusion i 2012. I forbindelse med fusionen har ledelsen besluttet at omdanne de tidligere stamklasser til at skolen skal være en linjeskole med en indskolingsafdeling og en udskolingsafdeling. I disse afdelinger har ledelsen blandet lærere fra de to gamle skoler sammen. De to tidligere ledelser er også blevet blandet sammen, hvilket betyder, at den tidligere skoleleder fra den ene skole er fortsat som skoleleder og den anden er blevet souschef. Souschefen er derved trådt et trin ned i hierarkiet. Det har skabt en oplevelse af en uenig ledelse, som diskuterer retningen for skolen. Som en lærer siger det *"De bliver nødt til, at finde ud af, hvem der er leder af denne skole."* Samtidig med, at fusionen blev gennemført

besluttede ledelsen at trække alle beslutninger til toppen, hvilket har resulteret i, at skolen blev meget topstyret. "Den anden side" som tema dækker over, hvordan lærergruppen oplever en "dem og os" kultur, hvor ledelsen er distanceret og kun sporadisk og efter anmodning kommer "ned" og deltager i f.eks. afdelingsmøder.

Lærergruppen har tydeligvis en oplevelse af, at ledelsen er distanceret og at skolen er topstyret. En af lærerne siger *"Jeg tror ikke, at ledelsen har gjort sig nogle tanker om (inklusion, min tilføjelse), men synes, at det finder personalet ud af. Og det er meget farefuldt at gøre og det er rigtig belastende. Hvis ledelsen var meget mere skarpe på, hvad de mente om inklusion og var enige om det og så drøftede (det, min tilføjelse) med personalet..."* En anden lærer siger det mere direkte *"Det er meget typisk, at der kommer en ledelse (og siger) inklusion og det er meget svært for dem at fortælle os, hvad mener de egentlig."* En tredje lærer siger om oplevelsen af ledelsens kommunikation *"Det kommer til at virke som sådan et buzz ord. Det er det nye, som er hypet."* Ledelsen har, ifølge lærerne givet det tydelige indtryk, at de ikke har lagt planer for, hvordan lærerne skal løse opgaven med inklusion og at de ikke har tænkt sig at løse opgaven for lærerne. Denne forandring for lærerne er, ifølge lærerne, ikke prioriteret hos ledelsen ej heller et emne, som ledelsen ønsker at indgå som en aktiv part i at finde en god fremtidig løsning på.

Ifølge Stacey skal ledelsen være opmærksom på, at den ikke kan stille sig uden for forandringen og iagttage den objektivt.⁷⁴ En sådan tilgang er ikke mulig i et CRP-perspektiv. En leder skal se sig selv som en del af det, der tales om og sker i forandringen. En gesture vil således altid medføre en respons. Dog opstår en respons i hver enkel person, der fortolker den i sin egen kontekst. Det kan medføre et væld af forskellige forståelser af en leders gesture.

CRP-tilgangen påvirker den måde, en leder skal forstå sin måde at kommunikere på. Hvis en leder ønsker at påvirke responsen, må han deltage i samtalen, da meningsdannelsen starter i mødet mellem gesture og respons. Vil ledelsen påvirke responsen på deres retningslinjer, må de derfor deltage i de efterfølgende samtaler, som deres gesture starter. Retningslinjerne får ikke nødvendigvis den ønskede respons og slet ikke, hvis ledelsen ofte udelukker sig selv fra denne respons. Den fælles forståelse eller meningsdannelsen sker i et CRP-perspektiv ved en social handling mellem mennesker.

⁷⁴ Stacey, s. 474 og 477.

Stacey siger, at lederen er en del af meningsskabelsen i lærergruppen og skal derfor deltage når lærerne taler om inklusionen, hvis han ønsker at kunne påvirke den fælles forståelse. Det forhold, at lederen var to skridt foran i sin kommunikation om inklusion, kan måske forklare, hvorfor det ikke lykkedes ham at skabe et fælles tema blandt lærerne om inklusion i overensstemmelse med sit eget tema herom. For at opnå dette, er det vigtigt for lederen i et CRP-perspektiv at deltage ligeværdigt i samtalerne med de ansatte.

Haslebo finder, at samtalen er det vigtigste redskab i skabelsen af de sociale verdener, vi lever i.⁷⁵ Det medfører, at en leder kun kan påvirke temaerne i organisationen ved at indgå ligeværdigt i samtalerne, hvor temaerne opstår. Lærergruppen efterspørger netop denne handling fra lederne, da en af lærerne siger *"Ledelsen kan jo komme ud i de grupper, når vi diskuterer de her ting."* og en anden fortsætter *"Men for mig vil det betyde rigtig rigtig meget, at ledelsen ikke sad derinde (på kontoret) eller var gået hjem, når vi har mødeaktivitet."* Hvad ledelsen ikke er opmærksom på er, at deres fravær er en stor del af deres non-verbale kommunikation og dermed bliver deres fravær tolket af lærergruppen. Deres fravær tolkes derfor som ledelsens kommunikeret til lærerne, hvor de "siger", at det læreren taler om ikke interesserer lederne og at lederne nok skal sørge for at få informeret lærerne om det ledelsen mener der er behov for, at de ved. Ledelsen signal til lærerne, at de kan holde de møder de vil og når de er færdige, så kan de bare sende referatet til ledelsen og så er denne dermed underrettet om, hvad der sker i lærergruppen.

Det er min klare oplevelse, at lærerne forventer, at initiativet kommer fra ledelsen. Lærerne føler, at de har taget initiativer til, at lærere og ledelsen kan nærme sig hinanden. En af dem siger som eksempel på, at ledelsen ikke ønskede, at indgå i dialog *"Trods det, at det er tillidsfolk der kommer og tilbyder dem, at lave det samarbejde med dem og hvor de fra starten siger hvad de kan melde ud til lærerne for at give fornemmelsen af større fællesskab en større fælles forståelse."* I et CRP-perspektiv fejler lærerne dog ved at bede ledelsen at "melde noget ud" for derved får de ikke ændret oplevelsen af manglen på den fælles forståelse, som de rent faktisk ønsker.

For at ændre oplevelsen hos lærerne, så skal lederne fatte mod til at rykke sig ud af det traditionelle paradigme, hvor en leder kan formulere visionen, der efterfølgende transmitteres ensrettet gennem sproget til de ansatte.⁷⁶ Ledelsen på skolen giver en oplevelse af, at de mener, helt i over-

⁷⁵ Haslebo, s. 225.

⁷⁶ Afsender-modtagermodellen som en lineær kommunikationsmodel.

ensstemmelse med det traditionelle paradigme, at de ved at præsentere visionerne for skole og for inklusion kan transmittere fælles forståelse af dette til lærerne. Som eksempel på dette siger en af lærerne f.eks., *"Ledelsen kan komme med flotte PowerPoint shows (og de siger, min tilføjelse) "her har vi det og her skal vi hen" og det er flot. Vi andre tænker, jamen jeg skal over i 3b i morgen og hvordan er det lige med den sky deroppe. Der er virkelig langt mellem nogle lederes ideer om en god skole og så hvordan den praktiske vej er derhen til, hvordan bliver det gjort."* Det er tydeligt, at lærergruppens oplevelse af ledelsens kommunikation er, at de regner med, at de kan vise de overordnede linjer og så finder lærerne ud af resten.

Udtalelsen herover er et godt eksempel på, hvordan ledelse og lærere taler forbi hinanden. Ifølge Maturana, så befinder læreren sig i produktionens domæne og forsøger med en lineær forklaringsmodel at bearbejde de informationer, som ledelsen i et mere æstetisk/etisk domæne kommunikerer til lærerne. Da ledelsen via deres kommunikation om strategien befinder sig i det æstetisk/etisk domæne, så vil deres kommunikation bære præg af, at de kommunikerer om, hvordan den strategi og den indsats vil kunne gøre skolen og undervisningen bedre, mens læreren i produktionens domæne forsøger at bryde argumenterne op i et forsøg på, at finde frem til den rigtige løsning *"langt mellem nogle lederes ideer om en god skole og så hvordan den praktiske vej er derhen (...)"* hvor "den praktiske vej" og "ideer" er lærerens opfattelse af denne vej og disse ideer. Når kommunikationen tager udgangspunkt i to forskellige domæner vil der opstå fejltolkninger og misforståelse, da den respons man forventede at få til ens gestik udebliver. Derved skabes der mis-match i kommunikationen og den enkelte vil fejltolke hele situationen og dermed de implicerede.

Lærergruppens opfattelse stemmer ikke nødvendigvis overens med ledelsens intention om, hvad der er deres ideer om den gode skole er og hvordan vejen former sig derhen.⁷⁷ Der er dog ikke enighed blandt lærerne om, hvad ledelsen bør have af intentioner om deres arbejde, da en af lærerne siger, at *"jeg tror faktisk også, at de står med nogle lærere der synes det er okay, at ledelsen styrer og er visionær."* Udtalelsen her viser, at blandt lærerne er der uenighed om, hvad de oplever ledelsen kan forvente af dem.

Ifølge Stacey har ledelsen ikke kommunikeret en klar intention omkring arbejdet med foran-

⁷⁷ Haslebo, s. 249

dringer og med lærernes rolle heri.⁷⁸ Ledelsen har sammen skabt en intention med deres kommunikation omkring forandringerne, som de kommunikerer via Power Point shows. Stacey understreger, *"A single individual does not simply "have" an intention."*⁷⁹ Stacey argumenterer for, at intentioner er som alle andre organisationstemaer opstået i relationerne og via samtalerne. Det er ikke bare noget man har. Det fratager naturligvis ikke ledelsen fra stadig at have en ledelsesopgave og det betyder, at ledelsen stadig skal arbejde med et strategisk fokus, men de skal stadig have for øje at: *"Top executives can and do form organisation-wide intentions about their organisation (...) However, all of these intentions and designs emerge as abstractions in the conversations top executives have with each other and with other people."*⁸⁰ I et CRP-perspektiv har ledelsen derfor skabt en fælles forståelse af forandringerne med sig selv, men ved at de "blot formidler" disse tanker videre via Power Point skabes der ingen mening med lærerne, da det ikke sker som et udtræk af samtalerne mellem ledelse og lærere.

Stacey siger, at det netop er lederen der har en unik position til at skabe det rum, der skal til for at opmuntre andre til at skabe og forme situationen i stedet for bare at give instrukser. Den situation advokerer for aktiv deltagelse i f.eks. mødet og vækker interesse og kommunikation⁸¹ Som lærergruppen oplever møderne i dag, så sker det modsatte af Staceys anbefalinger. En af lærerne præciserer det sådan her *"Jeg synes ikke der er meget dialog i vores lærermøder, som efterhånden er blevet, at man sidder i grupper om et eller andet som næsten aldrig kommer op. Man sidder og fordyber sig i nogen ting der ikke bliver brugt til noget eller et lærermøde, hvor de bare står og doserer. Der er ikke dialog, i hvert fald ingen kommunikation og (efter, min tilføjelse) 4 min så har man lukket i."* Så når ledelsen oplever, at den har en dialog om forandringerne og opgaverne på skolen, så oplever lærerne, at det foregår i en monolog. Som en siger *"Man kan sige, at ledelsen har besluttet uden dialog, hvordan de to skoler skulle være. Lærerindflydelsen har været meget ringe."*

Lærergruppen har en oplevelse af, at det ikke kun er dem der er frustrerede over manglen på den fælles kommunikation. Lærerne har også en oplevelse af, at ledelsen er i tvivl om, hvad udfor-

⁷⁸ Stacey, s. 341.

⁷⁹ Stacey, s. 341.

⁸⁰ Stacey, s. 477-478

⁸¹ Stacey, s. 347

dringen er *"(...) de kan ikke forstå, at det de har på hjertet ikke bliver modtaget. Jeg tror at de er frustrerede (...) Jeg tror ikke de forstår hvorfor der er det misforhold. Jeg tror faktisk de er skide frustrerede for de har nogle gode intentioner."* Til det siger Haslebo, at når en ledelse typisk vil orientere eller informere om f.eks. en fusion, så sker det oftest på en sådan måde, at ledelsen taler om lærerne i tredje person. Det betyder, at ledelsen *"behandler lærerne som "dem", der ikke udviser forståelse for beslutningens nødvendighed og dermed udviser "modstand mod forandring."* Det Haslebo pointerer her er rent faktisk også den oplevede situation hos lærergruppen. En af lærerne siger *"Det er som om, at vi ikke står som medspillere."* Haslebo fortsætter *"Når vi behandler andre personer ud fra et tredje persons perspektiv, gør vi noget ved andre (...) Når vi i stedet forholder os til den anden person som et "du", handler vi sammen med den anden."*⁸² Ifølge Haslebo er måden lærerne omtaler ledelsen på, som "dem" med til, at skabe en "dem og os" kultur. Dermed ikke sagt, at lærerne ikke kan bruge ordet dem om ledelsen, men det de er med til at gøre er, at én handling fra en leder bliver reflekteret over på hele ledelsen og dermed bliver ledelsen til omsat til en person og ikke en gruppe af personer. En af lærerne pointerer netop dette undervejs i interviewene, da hun siger, at hun er lidt ærgerlig over, at alle lederne bliver taget under en. Hertil siger en af de andre, at det er de da også. De tager jo på ture sammen, så må de også kunne blive enige.

Lærergruppens oplevelse af manglende "samhandel" mellem dem og ledelsen bliver udtrykt meget præcist med *"Efter vi er blevet lagt sammen under den nye ledelse, der oplever jeg bare ikke man har det der fælles mål og interesse i, at arbejde sammen. Den der tillid til, at vi vil jo det samme, vi har hver vores briller på, men vi vil faktisk det samme, vi har hver vores roller i det her spil, men målet er det samme alle skal have det godt og vi skal have en god skole."* Læreren bruger her ordet "rolle". I den socialkonstruktivistiske tankegang foretrækkes begrebet position. Position ses som et udgangspunkt for at deltage i en diskurs. Løbende diskussioner er ikke bare udveksling af meninger, men også om forhandling af positioner. Positionen er i det socialkonstruktivistiske paradigme forankret i en kulturel og samfundsskabt diskurs.⁸³ Haslebo refererer Vivien Burr⁸⁴ og når dermed frem til en interessant pointe: *Når vi indtager en position, får vi samtidig et bestemt per-*

⁸² Haslebo, s. 236

⁸³ Haslebo, s. 146

⁸⁴ Se bilag H for præsentation af Vivien Burr

spektiv på virkeligheden. Dette perspektiv benytter vi ikke kun til at se og forstå verden, men også til at handle, lære og skabe ny erkendelse.

I den lærende organisation, som er forløberen til den inkluderende skole, ses læring som processer, hvor der sker en integration og begreber, af observation og handling.⁸⁵ I socialkonstruktivisme foregår læring som erfaringsbaseret læring i relationer mellem mennesker i bestemte kontekster. Det betyder altså, at hvis ledelse og lærere skal nå sammen i målet med deres forskellige positioner så skal de indgå i positionsbevidste refleksioner og tankemæssig gymnastik bestående i smidige skift i position og perspektiv.⁸⁶ I det socialkonstruktivistiske perspektiv skabes viden gennem kommunikationen og derved opstår handlemulighederne ud fra den viden organisationen sammen skaber. Derved er organisationen styret af, hvad det er, der bliver fokuseret på. *"De emner vi vælger, er med til at skabe den sociale virkelighed, vi lever i."*⁸⁷

Det Haslebo siger her kan omskrives til, at vi hver især, grundet den position vi subjektivt indtager eller bliver tildelt i diskursen, har et særligt og begrænset sæt af begreber, billeder, metaforer og narrativer, som vi benytter som vores egne. En af lærerne udtrykker det således *"Vi vil det jo alle sammen, vi har bare nogle forskellige stier hen til det fælles mål og vi har nogle forskellige delmål måske undervejs eller nogle forskellige måder at komme derhen. Vi har nogle forskellige billeder af, hvordan vi kommer hen til målet."* Haslebo forklarer dette ved, at den position du indtager er bestemmende for det perspektiv, du ser virkeligheden i. Det vil metaforisk sige, at det organisatoriske landskab perspektivet giver et billede af er styret af den position læreren eller lederen tager eller bliver tildelt. En indtaget position kan godt være tildelt af en anden eller endda være den sidst ledige position, hvorfor den enkelte ikke altid vil kunne indtage den position de ønsker. Hvis f.eks. lederen ser lærergruppen som værende ugidelig, så er det også det lederen ser. Haslebo siger til det, at en organisation kan anskues som et landskab befolket af mange aktører. Hver især går de rundt med hver deres billede af virkeligheden. Så længe handlingerne og samtalerne stemmer rimeligt overens med den enkeltes billede af virkeligheden, så anfægtes det ikke. Når handlingerne pludselig ikke giver det ønskede resultat, så bliver aktørerne nødt til at gå på metaplan og

⁸⁵ Kolb, D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development, 1984

⁸⁶ Haslebo, s. 150-151

⁸⁷ Haslebo, s. 151

udforske egne grundlæggende antagelser.⁸⁸

Lærergruppen efterspørger noget mere mod fra ledelsens side. Mod til at tage en åben og ærlig dialog med lærergruppen om, hvordan lærere og ledere sammen kan arbejde hen mod målet. En lærer udtrykker det klart *"målet må jo være som vi snakker om det nu. Hvilke ting skal vi i vores samlede organisation spille på for at nå derhen, hvor vi igen smiler og er entusiastiske når vi træder ind af døren om morgen. Det er vel for helvede det der er målet."*

7.3.2. Opsummering

Temaet "Den anden side" dækker over nogle af de oplevelser en lærergruppe kan have, når en ledelse gennemfører en fusion og dermed ændre kommunikationen fra at være involverende 1. persons kommunikation til at være distancerende 3. persons kommunikation. Jeg siger hermed ikke, at det har været ledelsens intention at blive fraværende og distanceret i forhold til lærergruppen. Som en af lærerne siger det, så er det deres oplevelse, at ledelsen også er frustreret og at de egentlig ønsker det samme som lærerne. I afsnittet er jeg derfor kommet ind på, at ledelsen i dag via en topstyret tilgang og deraf delvis lineær ledelsestilgang ikke formår at sikre et kontinuerligt flow af gesture/respons processer, hvor de er en del af meningsskabelsen i samtalerne.

Ledelsen kommunikerer meget til lærerne – desværre er det i form af deres fravær. Deres non-verbale kommunikation overskygger derfor deres verbale, hvilket resulterer i, at da det er deres fravær der bliver fortolket blandt lærerne, så bliver ledelsen opfattet som værende uinteresset i, hvad det er for udfordringer og problemer med arbejderne står med og ligeglade med, hvordan inklusion som arbejdsopgave bliver forankret og udført af lærerne. Dette har afsmittende effekt på måden deres udføres inklusion på skolen og ikke mindst videreførelsen af kommunikation om inklusion mod eleverne og mod forældrene.

Ledelsens fælles forståelse af deres intention har en afsmittende virkning på den kommunikerede position. Det er fra denne position, at ledelsen har sit perspektiv. Da ledelsen også er en ny organisatorisk relation har denne signaleret udfordring med at finde ud af, hvad ledelsen vil. Derfor har ledelsens positioner og intentioner været oplevet som værende forskellige og uafklarede. Lærergruppen er som ledelsen et resultat af fusionen, hvilket betyder, at der også i denne er forskellige for forståelser, intentioner, positioner og perspektiver. Kombination af ny ledelse og ny

⁸⁸ Haslebo, s. 149

lærergruppe har naturligt betydet et større behov for kommunikation mellem lærer-lærer, lærer-leder og leder-leder. Oplevelsen blandt lærerne er blot, at der ikke er dialog og kommunikation mellem lærerne og ledelsen. Man kan sige, at der er for få fælles intentioner, hvorfor fælles positioner og perspektiver kan udspringe.

7.4. Indledning til analyse af temaet "Vasket sit vasketøj"

I dette afsnit analyserer jeg temaet "vasket sit vasketøj", som dækker over den oplevelse lærerne har af et fravær af god dialog og kommunikation og manglende interesse fra ledelsens side. Jeg vil i analysen påvise, at ledelsen ikke er opmærksom på, at deres talehandlinger ligger i en række af tidligere talehandlinger og at de derfor ikke kan kommunikere med lærerne som om, at tavlen er vasket ren. Derudover vil jeg redegøre for, at ledelsen ekskluderer lærerne og dermed udfordrer lærerne på deres identitet og at lærerne ikke føler, at ledelsen udviser oprigtig interesse i den enkelte lærer. Lærerne kom med flere udsagn der underbygger dette tema og sagde f.eks. følgende; *"i virkeligheden kan jeg acceptere rigtig mange ting, hvis jeg ved, at de har lyttet til mig med oprigtig interesse."*, *"Vi er mange der går og halvtrives her. Fordi der er de her ting der stadig ligger, som ikke er blevet sagt, så jeg tror bare det vil give luft for nogen og få tingene sagt og få dem placeret."* og *"nu vi snakker om kommunikation, så tror jeg det handler om, at vi snakker på helt forskellige bølgelængder, for som I siger, så vil vi alle sammen en god skole og vi er ikke i tvivl om, at alle lederne de vil også en god skole, men vi snakker bare om det i forskellige luftlag."* Nøgleordene som jeg vil påvise i denne analyse fra ovenstående udtalelser er; kommunikation, oprigtig interesse, bedre dialog, tid til absorption og ledelse der forstår lærerne.

7.4.1. "Vasket sit vasketøj"

Lærergruppen nævnte tidligt i det første interview en ærgrelse over, at ledelsen ikke længere inddrog dem i beslutningsarbejdet på skolen. En af lærerne sagde direkte, at *"Jeg synes de undgår de der møder, hvor man får vasket sit vasketøj og får en ren røv at trutte i."* Lærergruppen kom med en håndsrekning til ledelsen, da en af lærerne sagde det sådan *"Det der er målet det er, at få dem til at se, at de har nogle lærer der kan mere end de gør i øjeblikket. Det de opfatter er, at de har rigtig mange uvildige lærere, som ikke vil spille med (...) måske skal man bare sørge for, at få sat processen i gang hvor man viser, at man faktisk har tillid til den lærergruppe man står med."*

Stacey bruger udtrykket *"quality of anxiety"*.⁸⁹ Anxiety er generelt i litteraturen oversat til angst, som så forbindes til panik og skam. Det er alle ord for en fysisk reaktion. Jeg finder i sammenhæng med denne opgave ordet ængstelse bedre. Årsagen hertil, at ængstelse bedre beskriver den følelse der rummer f.eks. angst, skam og delvist panik, men ængstelse rummer også en udlængsel, en parathed til kreativitet og til at skabe nye meninger og temaer. Ifølge Stacey er netop skabelsen af nye temaer et resultat af ængstelsen og uden ængstelse vil der ikke kunne skabes nye temaer. Ængstelse er en ufravigelig del af forandringer. Den følger med fordi forandringer ændrer temaer og ændre relationer. I den konkrete lærergruppe er det helt bogstaveligt, da alle har fået nye kollegaer og dermed relationer og skolestrukturen er lavet om, hvilket medfører nye temaer i organisationen. Denne ængstelse har ledelsen ikke været opmærksom på, f.eks. siger en af lærerne *"For mig vil en dialog være, at de brugte tid på, at høre, hvilke bekymringer man som lærer kunne have, så man kan tage højde for det."* og fortsætter *"Og kom ud og brugte tingene og hørte, hvad der foregik og måske deltog i debatten ude der hvor vi diskuterer ting, som de har valgt, at vi skulle diskutere og vende. Det vil for mig give et indtryk af oprigtig interesse og medspil. Det kunne være i det små (...) det vil faktisk betyde rigtig meget for mig."*

Ifølge Stacey er det når lederen vælger at fokusere på hvad der i lærernes dagligdag skaber ængstelsen, at lederen vil kunne forstå lærerne. Det er igennem forståelsen, at lederen kan skabe tillid og tryghed. En af lærerne siger det sådan *"Her tænker jeg på holdninger/meninger, men behøver ikke at være enige, men jeg tror at fælles forståelse kræver også, at man kan være uenige. Tryghed og respekt og tillid ligger inde i det."* Forudsætningen for at kunne indgå i sådanne dialoger med lærerne er, at der er *"sufficient trust between those engaging in difficult conversations."*⁹⁰ Når ledelsen har tilstrækkelig tillid til at indgå i den svære samtale vil de med lærerne kunne fokusere på, hvad der i organisationen gør, at tillid enten bliver opbygget eller nedbrudt.

Lærergruppen har, ifølge dem selv, alt for ofte oplevet situationer, hvor deres tillid er blevet brudt. De kommer i interviewene frem med talrige udsagn om, at de mangler tillid til ledelsen. Ifølge Stacey er tillid vigtig for at få samtaler til at flyde frit. Dermed er forudsætningen for at skabe rum til den tillidsfulde samtale, og dermed at få vasket sit vasketøj, langt ude i horisonten. Men lærergruppen efterspørger muligheden og er igen fremadrettet i deres ønsker om at komme le-

⁸⁹ Stacey, s. 479

⁹⁰ Stacey, s. 479

delsen i møde. De siger blandt andet *"Det jeg tror der er udfordringen er den her manglende tillid. Jeg oplever også kollegaer der sidder og hænger fast i nogle frustrationer, som egentlig er gamle, som man godt kunne rydde ud i og sige ok væk."* Det læreren siger her er, at hvis man kunne få luft for disse frustrationer vil det give plads til, at nye temaer og handlinger kunne emergere ud af samtalen med ledelsen. En anden er mere praktisk funderet *"Jeg tror det kan være rimelig voldsomt, når man står med en ledelse, eller en lærergruppe, hvor tilliden ikke er god nok. Det kræver nogle øvelser og tillid er ikke bare noget man kan købe."*

Lærerne oplever deres forhold til ledelsen som anspændt og til tider konfliktfyldt. I et CRP-perspektiv bliver en konflikt anskuet af den position man indtager og dermed den position, hvorfra ens perspektiv har sit udspring. Det er derfor ikke sikkert, at det er alle lærere der oplever det som en konflikt, en af lærerne siger *"jeg kan godt sidde og synes, at det her er et kæmpe problem og det er ikke et problem for dig."* Haslebo siger, at konflikt i et socialkonstruktivistiske perspektiv opstår når der er forskelle i en organisation, som hindrer de involverede parter i at opnå det de gerne vil. Haslebo henviser til psykologerne Winslade og Monk, som med udgangspunkt i positioneringen og perspektivet argumenterer for, at konflikten vil variere alt efter hvornår man taler med læreren og dennes position på det tidspunkt. De siger, at det derfor er vigtigt, at fokusere på de positioner, hvorfra konfliktperspektivet skabes.

Stacey siger, at konflikter og diversitet er uadskillelige. Samtidig argumenterer han for, at diversitet er ønskeligt, da fuldstændig ligegyldighed eller fuldstændig enighed ikke er fordrende for udvikling. Dette støtter lærerne op om, når de f.eks. som tidligere nævnt siger, at *"fælles forståelse kræver også, at man kan være uenige."* Stacey siger, at diversiteten opstår når der i organisationen opstår ideologier, som underminere den formelle magt og dette kommer til udtryk i skyggetemaer. Disse temaer er som ordet udtrykker det kun levende i skyggerne af organisationen. Som Stacey siger, er skyggetemaer ikke ulovlige eller illegale, men er modsat de legitime temaer kun udlevende i små fora blandt kollegaer eller lærere man har tillid til. Skyggetemaer er ikke nødvendigvis negative. Som Stacey pointerer kan skyggetemaer både støtte op om den officielle holdning eller de kan underminere den.⁹¹ For at skabe muligheder for kreativitet og udvikling af handlinger og

⁹¹ Stacey, s. 404

samtaler, kræves der en smule underminerende aktivitet med den uundgåelige spænding mellem legitime- og skyttetemaer.⁹²

Stacey pointerer dog samtidig, at det ikke giver mening, at høste skyttetemaer for med overlæg at skabe kreativitet for så er det ikke længere et skyggetema. En lærer siger *"Jeg synes ikke det er sundt at folk taler i krogene og jeg tror heller ikke det er god arbejdsplads."* og fortsætter *"Dialog er et middel til, at nå en fælles forståelse."* Der er altså i lærergruppen allerede en opmærksomhed på, at "snakken i krogene" ikke nødvendigvis er sundt, men hvis ledelsen kunne være med til at legalisere samtalerne med fokus på at skabe dialogen om, hvad skyggetemaerne betyder og hvilken styrke de kan have, så kan ledelsen være med til at skabe rummet for forandringerne.

Det er tydeligt, at lærerne efterspørger tættere og mere tillidsfulde relationer med ledelsen. En siger *"For mig ligge der i det, at der er en masse indeklemt, som vi gerne vil, at ledelsen forstår. For mig ligger der i det, at vi ikke har sat os ned, at vi ikke har haft tid (og, min tilføjelse) det prioriteres ikke."* Det læreren pointerer er, at der er frustrationer over, at ledelsen ikke vil lytte til, hvad lærerne er ængstelige over. Årsagen til, at læreren ikke kræver den tid der skal til, kan findes i denne udtalelse *"Det jeg tror er det helt svære ved det her, det er, at vi ikke har tillid til, at det bliver brugt konstruktivt. De har fået meget af de af vide. Så kører de på, at vi også skal tage ansvar og 'I må jo også gøre noget. Vi arbejder faktisk rigtig meget' siger den ene leder og vi knokler faktisk for det her."* Udtalelsen her rummer det faktum, at lærerne har en række erfaringer med ledelsen, hvor læreren ikke føler, at det der bliver sagt bliver taget seriøst. Lærernes tidligere erfaringer benyttes dermed, når de tolker ledelsens talehandlinger. Talehandlinger kan oversættes til Pearces "speech acts". Han argumenterer her for, at læreren responderer på lederens gestik (talehandling), men at lederens gestik faktisk er en respons på, hvad en anden på et eller andet tidspunkt har sendt af gestik. Han benytter udtrykket "turns" og siger, at hvis lederen er opmærksom på, at hans talehandling aldrig er "first turn" men "second turn", så vil deres talehandling højst sandsynligt ændre sig, så de stemmer mere overens med lederens intention.

Bateson⁹³ understøtter denne opfattelse, da han ser relationen mellem handlinger og personer som cirkulære. Bateson finder inspiration i anden ordens-kybernetik, som kan forklares med Maturanas ord "enhver observation indeholder information fra observatøren." Det Bateson argumen-

⁹² Stacey, s. 480

⁹³ Se bilag H for en præsentation af Gregory Bateson

tere for er, at ved at se en hændelse fra både leder - og lærer perspektiv har vi mulighed for at få en koordineret forståelse. Det vil sige, at når ledelsen giver lærerne en opgave, så er måden hvorpå lederen formulerer opgaven, hvor meget information lederen giver, en konsekvens af den samlede erfaring lederen har med lignende situationer og ikke bare den konkrete situation.⁹⁴ Da skolen er fusioneret og der er skabt nye grupper af lærere, så kan ledelsen ikke længere bare "bruge de samme erfaringer", som udgangspunkt for deres kommunikation. Der endnu ikke skabt en fælles forståelse mellem ledelse og lærere om, hvordan kommunikationen skal flyde frit mellem de to grupperinger.

Da oplevelsen i lærergruppen er, at ledelsen ikke er enig i, hvad deres position er og dermed hvad deres intentioner er, skabes der forvirring. *"Vi skal kunne forstå det, de bliver nødt til, at være enige i, hvad de mener med ordene, så kan det godt være de er uenige i, hvordan man skal håndtere det og så kan der være debat om det og en proces omkring det."* Lærerne oplever altså en uenig ledelse og årsagen til det kan findes i, at som resultat af fusionen har ledelsen, som tidligere beskrevet, praktiseret en stram topstyring. Det har været på bekostning af involvering. Lærergruppen siger samstemmigt, at det der "før i tiden" fungerede var, at de blev inddraget i processerne om, hvordan ledelsens beslutninger blev omsat til praksis. Når lærerne ikke bliver inddraget, så skabes der heller ikke ejerskab af opgaverne *"Vi har ikke rigtig fået medejerskab (...). Det vigtigste for os er at engageret og motiveret (...) vi føler faktisk ikke, at vi har ret meget mulighed for, at præge så meget."* Ledelsen har altså en gruppe af lærere, som både vil og kan, men de får ikke lov. Ledelsen er ifølge lærerne ikke opmærksomme på, hvad den stramme topstyring koster på engagementet og entusiasmen hos lærerne *"Jeg tænker på, at hvis ledelsen gerne vil have en god skole, så ønsker man vel, at stå med nogle lærer, som er entusiastiske om deres arbejdsdag. (...) Den entusiasme synes jeg simpelthen ikke man er opmærksom på at sikre sig."*

Lærerne føler sig i bund og grund ekskluderet og dermed bliver lærergruppen udfordret på deres selvopfattelse. Som de siger, blev de før i tiden adspurgt i forbindelse med ændringer på skolen. De følte derved, at de som de "professionelle" blev spurgt til råds af ledelsen. I forbindelse med fusionen har lærerne ikke kun fået ny ledelse, men de har også fået nye opgaver og nye kollegaer. Samtidig er der uundgåeligt en "dem og os" blandt lærerne i form af lærere fra den ene skole og den anden skole. Derudover er der som tidligere beskrevet en "dem og os" mellem lære-

⁹⁴ Hornstrup, s. 36

re og ledelse. Ifølge Stacey opstår denne mulige polarisering i det lokale i form af de hverdagssamtaler "ligeværdige" medlemmer af grupperingerne har med hinanden og det former det sprog grupperingerne bruger. Eksemplet fra tidligere med lederne der taler via Power Point og med skyer og visioner kontra lærerteamet der taler i konkrete praktiske øvelser med 3b. Der er dog ifølge Stacey ikke noget forkert i, at der er forskellig fokus. Som tidligere nævnt er diversitet og dermed mulige konflikter en forudsætning for udvikling. Stacey pointerer dog samtidig, at diversiteten sagstens kan *"become polarised and stuck, so blocking the emergence of novel patterns of relating."*⁹⁵ Nogle af lærerne gav dog udtryk for, at de med flere af lederne oplevede god kommunikation, men når lærerne kommunikerer med ledelsen, sker det oftest enten enkeltvis eller til forskellige ledere. Det betyder, at der bliver skabt forståelse mellem den enkelte lærer og den enkelte leder, men ikke i fællesskab. Disse lokaler forståelser skaber forvirring hos medarbejderne. En af lærerne siger herom, at *"det er slet ikke den samme oplevelse, som vi så har fået fra andre steder."*

Idet (opgaven med) inklusion kræver en forandring af det mind-set, en lærer skal arbejde ud fra, er det en forudsætning, at der er fælles normer og værdier i lærerteamet.⁹⁶ Dette danner grundlag for, hvordan inklusion skal forstås. Da lærerne ifølge Stacey kun kan handle ud fra egne normer og værdier, bliver konteksten for valg af handlingen ved den "åbne dør" den enkelte lærers og ikke fællesskabets. Det medfører, at flere forståelser af inklusion "kommer ud af" lederens dør i løbet af en dag, men de bliver ikke diskuteret i fællesskab. Såfremt inklusion bliver fortolket i mange forskellige kontekster, kan det medføre hindring af flydende kommunikation i fællesskabet om inklusion ved, at for mange og måske modsatrettede temaer har mulighed for at blive skabt. Den flydende kommunikation i fællesskabet er nødvendig for at muliggøre en fælles forståelse i samtalerne om inklusion i et CRP-perspektiv.⁹⁷

7.4.2. Opsummering

Temaet "Vasket sit vasketøj" dækker over nogle af de oplevelser en lærergruppe kan have, når den ikke får mulighed for at få talt ud med ledelsen eller oplever, at ledelsen ikke interesserer sig for de udfordringer lærerne har. Som en mulig forklaring på hvorfor kommunikationen går skævt

⁹⁵ Stacey, s. 479

⁹⁶ Inklusionsguiden, s. 10.

⁹⁷ Stacey, s. 344.

benytter jeg mig af Batesons arbejde omkring anden ordens-kybernetik. Her argumenterer han for, at når lærerne bliver bedt om at arbejde med en konkret opgave, så har lederen en forforståelse af, hvad denne kan forvente af gruppen, hvor meget de ved om emnet osv. Samtidig har lærerne også en forforståelse af lederen og dennes ageren fra tidligere situationer. Da ledelsen ikke længere involverer lærerne i beslutningerne på skolen, så bryder ledelsen med det normale. Der bliver derfor et behov for, at ledelsen er med til, at reframe den intention og kontekst lærerne fremover skal deltage i møder med ledelsen og løse opgaver for ledelsen. Resultatet af denne ændring har resulteret i en ængstelighed hos lærerne. De er angst for, hvad disse ændringer kan medføre og samtidig har ledelsens nye kurs betydet, at lærernes oplevelse af deres egen identitet som de professionelle, som lederne spurgte til råds er ændret til, at nu skal de blot udføre det ledelsen kommer med af nye tiltag.

Ledelsen overser dog, at deres nye talehandlinger blot er fortsættelser af nye talehandlinger, hvorfor deres nye perspektiv ikke får genklang hos lærerne, da de ikke har fået skabt en fælles forståelse for behovet for denne ændring. Det har skabt konflikter rundt om i organisationen, hvor lærerne har forsøgt at påtale de udfordringer de oplever i hverdagen, men de oplever ikke, at de er blevet hørt. Det har resulteret i skyggetemaer, hvor lærerne føler et behov for at finde løsninger selv, og derved har de distanceret sig fra ledelsen og lukket frustrationerne inde i sig selv. De er ængstelige for, at selvom det lykkedes at få ledelsen i tale i et scenarie, hvor alle kan få "vasket sit vasketøj", så vil det ikke betyde noget og det vil ikke ændre noget. Lærerne efterspørger en ledelse, der virkelig ønsker at lytte til dem.

7.5. Indledning til analyse af temaet "Spar mig fra floskler"

Temaet "Spar mig fra floskler" i dette afsnit dækker over de ord og handlinger, som ledelsen udfører overfor lærerne, som lærerne oplever som værende floskler. Jeg vil i analysen påvise, at ledelsen er ængstelig overfor de forandringer, som de står overfor, præcis som lærerne er ængstelige overfor processen. Samtidig vil læseren opleve, at lærerne ikke har medejerskab af de værdier, som ledelsen ønsker efterlevet i dagligdagen, hvilket blandt andet kommer til udtryk i forbindelse med opgaven med inklusion. Derfor vil jeg med udgangspunkt i min problemformulering påvise, at den dårlige dialog mellem ledelsen og lærere er med til at skabe de problemer og frustrationer, som begge parter oplever. Endelig vil jeg belyse, hvordan værdsættende samtale kan medvirke til, at dialogen kan bedres i organisationen.

7.5.1. "Spar mig fra floskler"

I temaet "Spar mig fra floskler" reflekterede lærergruppen over, at den oplevede en ledelse, som ikke virkede oprigtig i dens kommunikation. Direkte adspurgt om, hvad det er for en kommunikation de oplevede i deres dagligdag fra ledelsen svarer de *"De siger vi hører hvad I siger og det virker ikke altid som om det og jeg ved ikke om det er os der ikke er gode nok til at sige tingene."* Stacey siger, at når ledelsen fastholder en retorik der har en iboende afvisning, så fastholder ledelsen også de nuværende temaer og blokkerer derfor for forandring.⁹⁸ Ironien er, siger Stacey, at den gode leder er med til at skabe plads til, at hverdagssamtalerne flyder frit og er opmærksomme på de gentagende temaer, som er med til at blokke de flydende samtaler og stiller spørgsmålstegn ved disse temaer. I dette tilfælde er det bare ledelsen selv der fastholder temaerne. En af årsagerne til, at ledelsen holder fast i den samme retorik kan ifølge Stacey være, at den er ængstelige for den forandring de står overfor. Da den ifølge lærergruppen ikke signalerer, at den har overblikket over alle de forandringer, den har sat i gang, så kan det manglende overblik medføre, at ledelsen laver planer for, at beskytte sig selv. Undervejs i interviewene kommer lærergruppen ind på, at deres oplevelse er, at det virker som om, at det er meget vigtigt for ledelsen, at fremstå som en enhed, *"de ønsker ikke at krakelere for øjnene af os."* Stacey siger, at for at undgå følelsen af ængstelse skaber man strukturer og procedurer rundt om sig for derved at skabe et billede af effektivitet, men dette er blot et forsvarsværk.⁹⁹ Stacey bruger eksemplet med ledere der forbereder forecasts for områder der er umulige at forudsige og laver strategiplaner for dette, men deres arbejde er udelukkende brugt for at de slipper for følelsen af usikkerhed.

Ifølge Haslebo er følelser et helt centralt emne i forbindelse med relationer. Hun ser følelser som værende styrende af værdinormer.¹⁰⁰ Værdinormer bruges i hverdagssamtalerne til at vurdere, hvornår noget er godt eller skidt. I forbindelse med inklusion er det netop værdier og heraf værdinormer, som har en vigtig rolle og ansvaret for dette hviler på ledelsen. I undersøgelsen står der, at skoleledelsen spiller en central rolle i etableringen af et fælles værdigrundlag. Det er ikke tilstrækkeligt for etableringen af et fælles værdigrundlag på en skole, at skolelederen eller forvaltningen dikterer, hvordan et sådant skal se ud. Det er essentielt, at lederen formår at vende beslut-

⁹⁸ Stacey, s. 478

⁹⁹ Stacey, s. 345

¹⁰⁰ Haslebo, s. 160. Hun referere her Pearce & Littlejohn Moral Conflict: When social worlds collide

ningsprocessen fra en top down- til en bottom up-proces. Dette skal gøres for at sikre, at alle lærere har kendskab til og medejerskab for værdigrundlaget.¹⁰¹ Jeg vil ikke komme nærmere ind på den omtalte proces, men netop pointere deres konklusion om, at det ikke er tilstrækkeligt, at ledelsen dikterer værdigrundlaget og dermed deres forventninger til et fælles sæt værdinormer. Medejerskabet er som nævnt tidligere vigtigt for derved er det muligt at skabe en fælles følelse af egne værdinormer og de "officielle" værdinormer.

Vi bruger også vores værdinormer til at vurdere andre. Det vil sige, når vi roser, kritiserer eller blot er opfyldt af retfærdig harme, så bliver de ord og handlinger vi benytter styret af vores egne værdinormer. Da vi vurderer andre ud for vores egne værdinormer, er vi måske ikke opmærksomme på, at de personer vi vurderer, ikke har samme værdinormer som os, eller at personen i en andens vurdering ikke vil blive vurderet på samme måde set ud fra den kontekst vurderingen foregår. Da værdinormerne kan være forskellige, kan forståelsen også være forskellig. Som en af lærerne siger "[I nogle relationer er fælles forståelse nem og lige til. I andre relationer er den bare ikke og det tager tid.](#)" Der hvor den fælles forståelse er nem og lige til er derfor i de situationer, hvor lærernes fælles værdinormer minder mest om hinanden og hvor de ser tingene rimelig ens eller med andre ord, de har omtrent samme position.

Her er en kobling til de tidligere nævnte positioner hvorfra ens perspektiv udspringer. Haslebo fortsætter, at gennem dialog og refleksion vil det være muligt at opdage, hvordan forskellige værdinormer og positioner ændrer de følelser, tanker og handlinger den enkelte har i et givet begivenhedsforløb. Det er ikke sådan at forstå, at hver enkelt person har ét sæt værdinormer, som så går igen i hver eneste relation. Som person vil man have forskellige værdinormer alt efter den relation handlingen udspiller sig i (forældre, barn, lærer, leder mv.). Følelser skabes i relationer mellem mennesker. Det er en af de centrale ideer i forhold til følelser i organisationer. Forskning viser, at en lærer reagerer stærkere på en manglende oplevelse af støtte, respekt og opbakning, hvis det opleves fra et organisationsmedlem end hvis det opleves fra en uden for organisationen. Ud over, at reaktionen er størst indenfor organisationen var reaktionen også overvejende negative. Dette kan ifølge forskeren hænge sammen med, at der er en iboende forventning om, at støtten netop er at finde i organisationen.¹⁰²

¹⁰¹ Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Viden om inklusion

¹⁰² Haslebo, s. 169. Hun referere her til Vincent R. Waldrons forskning gennem 10 år

I relationer på en arbejdsplads er der nogle formelle og uformelle spilleregler for, hvordan man kommunikerer og handler sammen. Det er når en af parterne overtræder de uformelle spilleregler, at følelserne i en organisation bliver negative. Waldrons forskning viser, at det der sker, kan spænde fra, at den ene part føler sig f.eks. overset, kritiseret og svigtet til direkte dolket i ryggen.¹⁰³ *"Det er de indestængte følelser af, at føle sig ignoreret og overset fordi, så meget mødeaktivitet bliver brugt. Det er ikke autentisk. Det bliver ikke brugt, det er latterligt, at bruge voksnes menneskers tid, på at de skal udtale sig om noget man ikke gider at høre på i virkeligheden."* Lærergruppen giver i dette udtryk for, at den føler ledelsen har overtrådt nogle af de uformelle spilleregler for kommunikationen på skolen. Jeg tror ikke, at ledelsen har haft til hensigt, at skabe negative følelser på skolen, men deres intention har måske været en anden end den lærerne havde forventet ledelsen havde jf. tidligere beskrevet anden ordens-kybernetik. Derfor har ledelsen gestik været indlejret i en anden kontekst end den gestik lærerne har opfattet. Ledelsen når ikke, inden de beder lærerne komme med deres input, at sætte sig i lærernes sted og se episoden i forlængelse af lærernes tidligere oplevelser. Derved når ledelsen ikke at overveje responsen på deres gestikker, hvorfor ledelsen ikke får mulighed for at forstyrre lærernes respons i en for ledelsen mere ønskelig retning.

Waldron påpeger, at følelser også kan benyttes til at etablere, vedligeholde og pleje relationer.¹⁰⁴ Han siger, at hvis en organisation kan dreje deres kommunikation og dialoger over til at være rosende, bekræftende, anderkendende og støttende, så vil det betyde, at relationerne op- og udbygges. Det ligger godt i tråd med det lærerne lægger vægt på, da en af dem siger *"Når vi nogle gange kommer på kant med ledelse, så synes jeg faktisk det er fordi, at enten er de ikke gode nok til dialog og samarbejde eller også er det mig der stiller for høje krav til dialog og samarbejde."* Så lærergruppen er meget opmærksom på, at det er grundet en dårlig dialog, at problemerne opstår. Dog siger læreren også, at der er ledelsen der ikke er god nok til dialog, men med udgangspunkt i, at det er i samtalen, at der skabes mening, så er læreren en ligeså stor del af, at den gode dialog skabes. Til spørgsmålet om, hvad lærerne troede ledelsen vil sige skabte god dialog, svarede en af lærerne *"det virker lidt som om, at de har været på det samme kursus, vi skal anerkende hinanden"*

¹⁰³ Haslebo, s. 170

¹⁰⁴ Haslebo, s. 173.

og så skal vi sige, jeg hører hvad du siger. For de gør det alle sammen og det virker nogle gange som varm luft. Lederen vil sige, at vi skal være anerkendende."

Ifølge Waldron og ledelsen på skolen kræver det blot, at man skal være anerkendende. Cooperrider¹⁰⁵ beskriver anerkendende til at være det at kunne genkende det bedste i den enkelte eller i verden omkring os. At kunne indse tidligere og nuværende styrker, succeser og potentialer. At rumme det, der giver liv til levende systemer og at øge værdien. Cooperrider bruger anerkendende, som en del af hans teori appreciative inquiry. Cooperrider siger om den fremtidige virkelighed, at den i høj grad er *"bestemt, rekonstrueret og ofte på en dyb måde skabt af vores forventninger, værdier, planer hensigter, overbevisninger osv."*¹⁰⁶ Derved siger han også, at hvis disse forventninger, planer mv. er skabt i et positivt billede, så vil der være underligt, hvis ikke også fremtiden overvejende vil fremstå positiv. Samtidig siger han også, at stort set alle organisationers handle-mønstre vil kunne blive genskabt og omformet uanset hvilken historie de har med sig. Dermed siger Cooperrider, at det aldrig er for sent. En af lærerne siger *"Der er rigtig meget vrede, nogle kollegaer er rigtig rigtig vrede på den der ledelse, sådan direkte hadefulde. det kunne man sagtens forestille sig kunne blive forstærket og den kunne også blive sådan, at den sidste rest af respekt røg."* Ledelsen har uden tvivl en udfordring i forhold til at dreje fokus fra det negative over til det positive. Cooperrider pointerer, at de organisationer der er heliotropiske, vil i overvejende grad automatisk udvikle sig i retningen af de positive forestillingsbilleder. Disse positive billeder af fremtiden får næring fra anerkendelsen af de handlinger, som læreren gør i nutiden. *"Når vi føler os berørt, rører vi os."*¹⁰⁷ En af lærerne siger det ganske kort *"Det er også en stemning der spreder sig."* En ændring sker i dialogen og i den fælles udforskning for derved at kunne samskabe en ny virkelighed. Det afgørende for at skabe en udvikling er ifølge Haslebo, at lederen formår, at skabe relationer, et trygt miljø med klare spilleregler og at kunne indgå ligeværdigt med lærerne i at gennemføre væsentlige samtaler om konkrete dilemmaer.¹⁰⁸

For at opnå ligeværdighed mellem leder og lærere redegør Stacey for fordelene ved en flad ledelsesstruktur. Lederen skal lade sig være én blandt mange deltagere i de daglige processer

¹⁰⁵ Se bilag H for præsentation af

¹⁰⁶ Haslebo, s. 93

¹⁰⁷ Haslebo, s. 94

¹⁰⁸ Haslebo, s. 100

og indgå på lige fod med deltagerne i de kommunikative sociale interaktioner.¹⁰⁹ Lederen skal endvidere skabe rum til modsatrettede holdninger om en forandring. Ifølge Stacey er samtalerne om de mange forskellige forståelser af inklusion det, der fremmer en forandring. Modsattede holdninger kan skabe nye forståelser og dermed nye måder at tale på.¹¹⁰ Taler de ansatte på en ny måde, forandres organisationen i et CRP-perspektiv. Lederen skal derfor finde en balancegang mellem at fremme de mange forståelser samtidig med, at han skal påvirke dem hen imod en fælles forståelse ved at deltage aktivt og ligeværdigt i samtalerne om inklusion.

Haslebo beskriver hvorledes, en leder skal lade de ansatte blive aktører i dialoger, hvor de får en stemme og kan tale ud fra et 1. persons perspektiv.¹¹¹ I dette perspektiv får lederen mulighed for at vise nysgerrighed efter de ansattes temaer. Nysgerrigheden kan også udvises spontant fra lederen ved at lade de ansatte skabe situationen i stedet for overvejende at give retningslinjer i et 3. persons perspektiv. Når et team deler bekymringen om noget nyt, og lederen lader forslag være respons på teamets gesture, så opstår der ifølge Stacey en fælles forståelse af og medejerskab til en forandring.

"Før i tiden blev der talt meget om, at have ejerskab for noget og dengang man talte om det tænkte jeg det er en floskel, jeg kan ikke holde ud at høre på det, jeg tænkte det er tomt. Men nu hvor jeg ikke har ejerskab til det, er det jo gået op for mig, hvad det egentlig betød. Så nu forstår jeg hvad ejerskab betyder." Det er altså ikke lykkedes ledelsen at sikre medejerskab af den forandring, som de har kommunikeret ud til lærerne og de har ikke sikret, at det engagement, som ligger i medejerskabet bliver udnyttet. Direkte adspurgt på, hvad det vil betyde for den enkelte, hvis de havde medejerskab siger en af lærerne, *"For mig betyder det, at jeg er glad for at gå i skolen, jeg er glad for, at jeg er engageret, jeg vil gerne være med til, at få en udvikling, jeg elsker når noget er konstruktivt og dynamisk, når der sker noget. Når jeg kan få lov til, at sætte mit fingeraftryk på det."* Hvis ledelsen vil formå at skabe følelsen af medejerskab hos lærerne giver de her udtryk for, at de er klar til, at bidrage og til at skabe et bedre samarbejde mellem dem og ledelsen. Der er muligheder for ledelsen, dette vil jeg komme nærmere ind på under punkt 0.

¹⁰⁹ Stacey, s. 493.

¹¹⁰ Stacey, s. 480.

¹¹¹ Haslebo, s. 237.

7.5.2. Opsummering

Temaet "Spar mig fra floskler" dækker over nogle af de oplevelser en lærergruppe kan have, når ledelsen benytter en retorik, som fastlåser nogle særlige temaer i organisationen. Kun såfremt denne retorik ændres og det vil den gøre helt naturligt i forbindelse med, at nye temaer får liv og nye perspektiver bliver udforsket vil det være muligt, at lave egentlig ændring på skolen. De ændrede temaer vil skabe et ændret perspektiv på "virkeligheden". Min tolkning er, at det ironisk nok, er ledelsen, der er ængstelig for forandring og derfor har de "indført" topstyring af skolen i håbet om, at de derved kan skabe kontrol og overblik. Hvad de overser her er, at ved at trække kontrollen til toppen, så har de efterladt en gruppe lærere, som har evnerne og magten til at gå ind bag døren og så gøre som de selv føler er rigtigt. Derved bliver det lærernes værdinormer der styrer indsatsen overfor eleverne i forhold til f.eks. inklusion. Som nævnt i afsnittet, så er følelserne og værdinormerne en væsentlig faktor i forhold til at bygge bro mellem lærere og ledelse. Som det er nævnt, så kan følelser være med til at skabe noget positivt med udgangspunkt i, at organisationer er heliotropiske. Hvis ledelsen derfor kan være med til, at skabe narrativer, som er positive og fremadrettede, så vil det være med til at vække positive følelser hos lærerne og dermed være med til at bygge bro mellem relationerne.

7.6. Afprøvning af den anerkendende spørgeform

Lærerne blev adspurgt, hvad den flydende kommunikation og fælles forståelse ville betyde for dem i deres dagligdag og deres oplevelse af at være ansat på skolen. Dette for at dreje samtalen fra det fortid/cirkulære perspektiv til det fremtid/refleksive perspektiv. Formålet med dette var, at få lærergruppen til at fokusere på de situationer, hvor de havde oplevet samarbejdet med ledelsen som godt og hvor de har følt sig mødt og forstået. Haslebo lægger vægt på, at det er vigtigt at interessere sig for de positioner, hvorfra konfliktperspektivet skabes.¹¹² Jeg fandt det mere interessant at forsøge at reframe lærergruppen. Reframing er ofte benyttet som konfliktløsningsværktøj og ifølge Watzlawick er at "reframe" det at ændre den konceptuelle og/eller den følelsesmæssige set-up eller perspektiv, hvorfra en situation bliver oplevet og placere denne i en anden "frame", som matcher den oprindelige "frame" ligeså godt eller endda bedre og derved ændre den samlede mening fuldstændigt.

¹¹² Haslebo, s. 295

Skiftet i interviewet kom som en overraskelse for en, som spontant sagde *"Tænk engang - jeg kan slet ikke øjne det. Det kan ikke være muligt."* Men ved hjælp af nogle få fremtid/refleksive spørgsmål fik lærergruppen talt sig ind på nogle billeder af deres fælles fremtidige skole. Lærerne udtrykte, *"Så tror jeg det er en meget bedre skole. Der vil være tillid, det blomstrer. Hvis du kigger rundt på de her lærer, der er eddermame mange kompetencer de vil komme meget mere i spil og få meget mere dialog (...) Det vil give en tryghed, det vil også give en lyst til, at forsøge sig mere (...) man vil opfatte, at man bliver taget alvorligt."* Der ligger altså store muligheder for ledelsen, hvilket jeg vil komme nærmere ind på under punkt 0.

7.7. Konklusion på de tre temaer

I analysen de tre temaer har jeg redegjort for, at lærernes forståelse af opgaven med inklusion bliver påvirket af andre faktorer end selve inklusionsopgaven. Lærerne giver udtryk for, at de oplever en ledelse, som overlader initiativet og beslutningerne til lærerne, men at ledelsen samtidig udfører mere og mere topstyring, som resulterer i retningslinjer for lærernes arbejde, som strækker sig længere ind i klasselokalet end det tidligere har været situationen. Disse forandringer skaber utryghed og forvirring hos lærerne, da de har været vant til, at blive adspurgt og inkluderet i beslutningsprocesserne, hvad end det omhandlede deres funktion af underviser eller som medlem af organisationen.

Fusionen har resulteret i, at kommunikationen i organisationen er blevet ændret fra at være involverende 1. persons kommunikation til, at være distancerende 3. persons kommunikation. Derved bliver kommunikationen styret af, at lederen udstikker retningslinjer og får dermed ikke lærerne til at blive en del af den proces og opnår derved ikke medejerskab for forandringen. Lederen forbliver derved i en klassisk lineær ledelsestilgang og formår derfor ikke at sikre et kontinuerligt flow af gesture/respons processer, hvor de er en del af meningsskabelsen i samtalerne.

Det er altså den oplevede forandring i kommunikationen fra ledelsen, som skaber utryghed og forvirring i lærergruppen og dermed er dette med til at holde medarbejderne fastlåst i temaer, som ikke fordrer forandring og udvikling. Ledelsen kommunikerer meget til lærerne – desværre er det i form af deres fravær. Deres non-verbale kommunikation overskygger derfor deres verbale, hvilket resulterer i, at da det er deres fravær der bliver fortolket blandt lærerne, så bliver ledelsen opfattet som værende uinteresset i, hvad det er for udfordringer og problemer med arbejderne står med og ligeglade med, hvordan inklusion som arbejdsopgave bliver forankret og udført af læ-

rerne. Dette har afsmittende effekt på måden der udføres inklusion på skolen og ikke mindst videreførelsen af kommunikation om inklusion til eleverne og mod forældrene.

Behovet for dialog er udtalt. Lærerne efterspørger rum og tid til at skabe fælles forståelse med ledelsen om de temaer, som for organisationen er vigtige. Når ledelsen ikke deltager i møderne med lærerne har de dermed ingen indflydelse på de temaernes udfoldelse i samtalen, hvorfor de ikke har mulighed for at forstyrre den flydende samtale i en retning, som vil understøtte den intention ledelsen har.

Ledelsen overser dog, at deres nye talehandlinger blot er fortsættelser af tidligere talehandlinger, hvorfor deres nye perspektiv ikke får genklang hos lærerne, da de ikke har fået skabt en fælles forståelse for behovet for denne ændring. Det har skabt konflikter rundt om i organisationen, hvor lærerne har forsøgt at påtale de udfordringer de oplever i hverdagen, men de oplever ikke, at de er blevet hørt. Det har resulteret i skyggetemaer, hvor lærerne føler et behov for at finde løsninger selv og derved har de distanceret sig fra ledelsen og lukket frustrationerne inde i sig selv. Lærerne efterspørger en ledelse der virkelig ønsker at lytte til dem.

8. Konklusion

Formålet med projektet var, at lave en explorativ undersøgelse, som kan være med til at belyse de udfordringer der kan være i en organisation, når en ledelse og en medarbejdergruppe sammen skal gennemføre en forandringsopgave.

Min undersøgelse har vist, at selvom frustrationerne er oplevet af ledelsen til at omhandle opgaven med inklusion, så bunder udfordringerne i nogle helt andre temaer. Det er derfor fusioneringen af de to skoler og dermed den ændrede kommunikation mellem ledelse og lærere, som giver spændinger og problemer i organisationen. Lærerne oplever ændringerne ved, at den daglige ledelse udføres i form af manglende involvering, anerkendelse og interesse.

Som svar på min problemformulerings første del "Hvordan påvirkes lærergruppens forståelse af ledelsens kommunikation om inklusion og forandringer heraf?" har jeg i analysen påvist at, lærergruppen fælles forståelse bliver påvirket negativt, da de ikke får kommunikeret nok med deres ledelse om, hvordan inklusion som arbejdsopgave skal opfattes og udføres i dagligdagen. Der mangler klare værdier og retningslinjer, samt en fælles platform, hvorfra den enkelte lærer selv kan videreudvikle deres arbejdsmetode i forhold til inklusion. Hvis lærerne ikke selv kan finde en løsning på en problemstilling i forhold til inklusion og giver udtryk herfor overfor ledelsen, oplever de ikke, at deres usikkerhed bliver taget alvorligt. Her er oplevelsen, at ledelsen i bund og grund ikke har tid til at lytte til de udfordringer deres medarbejdere oplever i deres hverdag.

Lærerne har på baggrund af de oplevede handlinger udviklet skyggetemaer om, at ledelsen har for travlt – de er på vej videre i deres karriere, ledelsen er ikke oprigtig interesseret og at ledelsen ikke er godt nok funderet som ledere og det har medført manglende tillid til det ledelsen siger og derfor reagere lærerne med at trække sig ind i dem selv og gå deres egne veje. Derved er den manglende fælles forståelse mellem ledere og lærere forplantet sig videre til lærerne, som heller ikke indbyrdes får koordineret en fælles mening med inklusion.

Lærerne giver udtryk for, at de tror på, at ledelsen rent faktisk vil det bedste for skolen, at de vil lærerne det bedste og at de gerne vil gå efter det samme mål – at skabe god skole. Ledelsen har overset, at lærerne i bund og grund brænder for at udføre et godt stykke arbejde og hvis der bliver skabt ejerskab af de opgaver der skal løses mellem ledelse og lærere, så vil ledelsen stå med en gruppe af medarbejdere, som vi gøre rigtig meget for at skabe en god skole. Der er flere gange i løbet af de to interviews, at lærerne giver udtryk for, at hvis bare de får mulighed for at påvirke

processen en smule, ja endda bare føler sig lyttet på, så er de klar til at tage ejerskab og til at medskabe en god stemning og en god skole.

Ledelsen giver udtryk for i Virksomhedsplan 2012, at deres største succes'er er fusionen og at skabe en fælles platform, herunder kommunikationen af samme. Det er bare ikke den oplevelse jeg som interviewer får, når jeg taler med deres medarbejdere. Det er derfor min oplevelse, at ledelsen ikke har en "realistisk" forståelse af, hvad deres kommunikation og handlinger har medført af udfordringer og splittelse hos medarbejderne. Det er min oplevelse, at ledelsen er forblændet af deres egen forforståelse og den meningsdannelse de har lavet internt i ledelsen, hvilket forklarer den oplevelse lærerne har af, at de ikke bliver inkluderet i arbejdet med udviklingen af skolen, men at beslutningen er taget inden de bliver inddraget og så foregiver ledelsen at lave en inkluderende proces.

Der er altså brug for bedre dialog mellem lærere og ledelse og brug for fælles forståelse. Der er brug for et fælles værdisæt for både kommunikation og for inklusionsopgaven. Der er brug for, at der bliver bygget tillid til ledelsen og at ledelsen inddrager lærerne i de situationer, hvor de vil kunne bidrage positivt til processen og at der bliver lyttet til lærerne.

Derfor vil jeg som svar på min problemformulerings anden del "hvordan kan ledelsen agere herefter?" i det følgende afsnit præsentere de ledelsesanbefalinger, som vil kunne bidrage positivt til, at nå målet om at have en god skole.

9. anbefalinger til ledelsen

Jeg vil i dette afsnit redegøre for de ledelsesmæssige anbefalinger, som jeg på baggrund af min problemformulering og analyse er kommet frem til vil bidrage mest positivt til, at ledelse og lærere vil nærme sig hinanden og gøre distancen mellem de to grupperinger mindre.

Jeg vil tage udgangspunkt i, at mine anbefalinger skal kunne implementeres i organisationen og derfor skal en anbefaling være "SMART". De skal med andre ord være; Specifikke, Målbare, Attraktive, Realistiske og Tidsbestemte.

9.1. Sparring som middel til, at skabe tillid og bedre dialog (anbefaling 1)

I det følgende præsenterer jeg min anbefaling om at benytte sparring som middel til at skabe tillid og bedre dialog i organisationen, og baggrunden for anbefalingen og de indsatser, som jeg anbefaler i tilknytning hertil.

9.1.1. Anbefalinger og udfordringer

Jeg anbefaler, at lederens kompetencer som systemisk coach forbedres, så der kommer fokus på medarbejderens faglige niveau, samt styrkelse af tillid og den gode dialog mellem leder og medarbejder. Alle skoleledere skal have en særlig uddannelse i systemisk coaching, samt løbende opfølgning for at sikre den fortsat brug af coaching i hverdagen.

Udfordringer anbefaling 1

Der kan være en økonomisk begrænsning i, at efteruddanne alle lederne. Samtidig kan det være en udfordring, hvis lederen finder det svært at forene en travl hverdag med tid til coaching.

Brugen af reflekterende teams kan have den udfordring, at det kan virke forstyrrende, at deltagerne i teamet ikke er vant til metoden, at det er svært at planlægge og at det er ressourcekrævende.

9.1.2. Baggrund for anbefaling 1

Ny forskning viser, at sparring er afgørende for lærernes oplevelse af, hvor nemt de finder deres arbejde som underviser. I undersøgelsen efterspørger lærerne et "opgør med den privatpraktiserende lærer, der lukker døren til sin klasse bag sig. Omkring tre fjerdedele af lærerne svarer således, at hvis de skal udvikle deres undervisning, har de brug for sparring, observation af egen og

*andres undervisning og feedback på deres undervisning.*¹¹³ Dette synspunkt deles af formanden for skolelederne Anders Balle, som siger *"Lærerne skal i højere grad gennemføre deres undervisning i fællesskab – også sammen med specialister som fx en AKT-vejleder eller en specialpædagog. Teamsamarbejde skal derfor ikke være noget, der foregår til et møde onsdag fra kl. 14 til 16. Det skal foregå hele tiden. Det skal vi som ledelse bane vejen for."*¹¹⁴ Formanden for skoleledelsen deler samme synspunkt, som empirien i denne opgave viser et enslydende ønske om. *"Inklusion kræver meget tæt teamsamarbejde og sparring. Det kræver også en konstant opfølgning fra ledelsen. De skal have en interesse."* Samtidig er det vigtigt, at det ikke kun er enkelte ledere, som bliver opkvalificeret, da forskningen også viser, at *"når man eksempelvis som lærer¹¹⁵ står alene med ny viden efter at have været på kursus, breder den viden, man er blevet præsenteret for, sig ikke som ringe i vandet. Det smitter med andre ord ikke af på resten af skolens lærere, når enkeltpersoner oplever at stå alene med ny viden, efter et efteruddannelsesforløb."*¹¹⁶ Det er derfor vigtigt, at alle ledere kommer igennem efteruddannelsen samtidig med, at medarbejderne opnår en forståelse for formålet med coachingen.

9.1.3. Indsatser under anbefaling 1

På baggrund af ovenstående samt de to interview anbefaler jeg følgende indsatser.

9.1.3.1. Valg af uddannelse

Der er flere forskellige systemisk coach uddannelser i Danmark. Jeg vil derfor lade det være op til skoleledelsen at vurdere, hvilken uddannelse der matcher dem bedst. Jeg anbefaler dog følgende, som minimumskrav til uddannelsen.

- Coachinguddannelsen skal være evidensbaseret
- Undervisningens indhold skal være specialiseret mod og underviseren skal have viden om og erfaring fra folkeskolen og hvilke udfordringer der særligt kommer til udtryk her

¹¹³ EVA-undersøgelsen, s. 17

¹¹⁴ Fra artiklen "Skoleledere trækker i inklusions-arbejdstøjet", Projektet "Ledelse af inkluderende læringsmiljøer"

¹¹⁵ Eksemplet her nævner lærer, men det kan ligeså godt være leder, pædagog eller lignende.

¹¹⁶ EVA-undersøgelsen, s. 19

9.1.3.2. Information til medarbejderne

Kommunikation og information om tiltaget skal tilgå medarbejderne, så snart beslutningen om at gennemføre uddannelsen er taget. Dette både for at sikre ejerskab af processen hos medarbejderne og for at skabe forståelse for ledelsens intention med denne uddannelse. Medarbejderne skal samtidig være med til at afgøre, hvordan coachingen skal foregå i deres gruppe og hvor ofte.

9.1.3.3. Tidshorisont

Det er muligt for ledelsen at igangsætte det med det samme. Ledelsen bør undersøge mulighederne for uddannelsen og skabe overblik over de økonomiske omstændigheder for denne uddannelse. Samtidig bør ledelsen undersøge mulighederne for samarbejde med andre skoler om samme forløb, samt evt. tilskudsmuligheder. Skolen bør derfor senest i slutningen af næste skoleår være i gang med denne uddannelse. Det er essentielt for det fremtidige samarbejde mellem leder og lærer, at lederen får et redskab til at indgå i dialog med medarbejderen, hvor fokus ikke er på individet, men på opgaven. Dermed skal lederen forsøge at guide medarbejderen i retning af en bedre løsning på en anerkendende måde.

9.2. Skabelse af fælles værdier og fælles platform (anbefaling 2)

I det følgende præsenterer jeg min anbefaling om at styrke de fælles værdier og den fælles platform i organisationen, baggrunden for anbefalingen og de indsatser, som jeg anbefaler i tilknytning hertil.

9.2.1. Anbefalinger og udfordringer

Jeg anbefaler, at ledelse og lærere sammen skaber de fælles værdier og den fælles platform, så der kommer fokus på måden hvorpå grupperingerne sammen løser fælles mål og arbejdsopgaver, som f.eks. inklusion. Processen skal være en bottom-up proces¹¹⁷ for at sikre, at alle bliver en del af processen og får mulighed for at påvirke værdiernes betydning i egen gruppe. Resultatet er, at værdierne ikke blot er ord, men også bliver til handlinger i hverdagen.

¹¹⁷ Bottom up er her benyttet som term for en proces, hvor medarbejderne lokalt er med til, at definere deres styrker og svagheder og handeplaner baseret på de allerede definerede værdier.

Udfordringer anbefaling 2

Processen er meget tidskrævende og forlanger et kontinuerligt engagement fra både ledelse og medarbejdere. Der er få eksempler fra empirien der siger, at ledelsen benytter sig af denne metode i dag, hvorfor der vil være krav til, at opkvalificere ledelsen i metodikken.

Det fælles værdigrundlag er forholdsvis nyt, hvorfor der er stor sandsynlighed for, at værdierne vil være forskellige fra organisationsmedlemmernes værdier. Samtidig er dette dog en god begrundelse for, at starte processen op snarest.

9.2.2. Baggrund for anbefaling 2

Ny forskning viser, at et fælles værdigrundlag er essentielt i forhold til at sikre en succesfuld inklusionsproces. Undersøgelsen siger, at *"Skoleledelsen spiller en central rolle i etableringen af et fælles værdigrundlag. Det er ikke tilstrækkeligt for etableringen af et fælles værdigrundlag på en skole, at skolelederen eller forvaltningen dikterer, hvordan et sådant skal se ud. Det er essentielt, at lederen formår at vende beslutningsprocessen fra en top down- til en bottom up-proces. Dette skal gøres for at sikre, at alle medarbejdere har kendskab til og medejerskab for værdigrundlaget."*¹¹⁸ Også hos medarbejderne er der et udpræget ønske om en platform, som der er accepteret i lærergruppen. De siger, *"Den der fælles platform, så man taler ud fra det samme, det kunne være godt."* Fælles værdier og fælles platform forudsætter, at ledelsen og medarbejderne har en god dialog baseret på tillid og respekt, hvor der er plads til at udtrykke egne holdninger og perspektiver, og at disse holdninger og perspektiver bliver anerkendt og benyttet i arbejdet med at skabe fælles værdier og platform.

I sidste ende skal værdierne og platformen succes måles på, om den kan bidrage til en kultur og miljø, som er styrende af engagement og lyst til at udforske inklusionsopgaven, hvor hver enkelt lærer med udgangspunkt i de fælles værdier arbejder mod et fælles mål for inklusionen.

9.2.3. Indsatser under anbefaling 2

På baggrund af ovenstående samt de to interview anbefaler jeg følgende indsatser.

¹¹⁸ Viden om inklusion s. 19

9.2.3.1. Implementering af værdier via gruppeudviklingssamtaler

Der er behov for, at skabe en forståelse for den platform, som skal kendetegne organisationen fremover. Samtidig har ledelsen allerede formuleret et værdigrundlag,¹¹⁹ som det vil være oplagt at tage udgangspunkt i og arbejde for, at denne bliver nærværende i deres egen praksis og dermed sikres medejerskabet af værdierne.¹²⁰ På baggrund af værdidrøftelserne vil der kunne blive formuleret konkrete fokusområder for hver enkelt gruppe/team.

9.2.3.2. Den anbefalede proces¹²¹

Som konsulent for en proces om implementering af værdierne i medarbejdergrupperne vil jeg lave en proces i 4 trin, hvor Appreciative Inquiry benyttes som både etisk og praktisk ramme.

- Information til og involvering af medarbejderne
- Teambaserede udviklingssamtaler
- Opsamlingsmøde i grupper og løbende implementering
- Evaluering af forløbet

Det er vigtigt, at alle medarbejdere bliver informeret grundigt om den kommende proces for derved at sikre, at alle får mulighed for at stille spørgsmål til både processen og formålet med processen. Derfor skal processen indledes ved, at der afholdes et personalemøde for alle medarbejdere og herefter et gruppemøde for hver enkelt gruppe, hvor samtaleprocessen gennemgås igen. Dette afholdes ca. 2 uger før samtalen afholdes. Årsagen hertil er, at derved får medarbejderne mulighed for at stille de mulige spørgsmål, der er opstået mellem informationsmødet og gruppemødet. Mødet afsluttes med, at medarbejderen får til opgave at forberede udviklingssamtalerne ud fra to stikord; *Hvad betyder engagement værdien for dig? og Hvordan viser den sig i din egen og dine kollegaers praksis?*

9.2.3.3. Udviklingssamtaler, etiske regler og implementering

Gruppesamtalerne skal gennemføres efter en fast skabelon og der skal være et sæt etiske regler, som bliver præsenteret inden samtalen går i gang som et sæt spilleregler for samtalen. Dette får

¹¹⁹ Se bilag G

¹²⁰ Hornstrup beskriver s. 104, hvordan værdierne ofte er bearbejdet i længere tid af ledelsen i organisationen, som derved har givet værdierne

¹²¹ Efter fri inspiration af en konkret case fra Hornstrup

derved betydning for samtalerne effekt i organisationen. De etiske regler er; *Der er kun en der taler af gangen, samtalen gennemføres ud fra en anerkendende tilgang, der er fokus på det arbejdsmæssige og der er mulighed for at afbryde processen, hvis de etiske regler overtrædes.* Skabelonen for samtalen er:

- Introduktion
- Gennemgang af værdierne
- Individuel og fælles prioritering af fokusområder - hvad skal bevares, hvad skal udvikles
- Individuelle styrker og udviklingsområder ved hjælp af spørgeguide
- Opstilling af handlemuligheder og forslag til handleplaner
- Evaluering af samtalerne

Hver medarbejder skal på 5-7 min præsentere dennes forståelse af værdierne baseret på forberedelsesspørgsmålene. Herefter prioriteres de input der kommer frem undervejs i præsentationerne. Hver medarbejder skal derefter udvælge 3-4 områder, som skal henholdsvis bevares og udvikles. Dette skaber et koordineret udgangspunkt for de fleste i gruppen.

Efter prioriteringen bliver hver kollega sat i centrum og de andre kollegaer udvælger to værdier, som bliver hæftet på kollegaen. Lederen interviewer nu hver kollega, som uddyber sit valg. Endelig får den enkelte mulighed for at kommentere på kollegaernes feedback. Ideen med denne del er at give plads til, at hver medarbejder bliver anerkendt for dennes indsats i hverdagen.

Endelig laves et forslag til en handlingsplan, som endelig vedtages til gruppens ugentlige lærermøde ca. 14 dage senere. Herefter bliver processen fulgt op af lederen, som et fast månedligt punkt på lærergruppens ugemøde, ligesom det anbefales at afholde et evalueringsmøde hver tredje måned.

9.3. Skabelse fælles platform for inklusion på Grønnevang Skole (anbefaling 3)

I det følgende præsenterer jeg min anbefaling om at sikre den fælles platform for inklusion på skolen, baggrunden for anbefalingen og de indsatser, som jeg anbefaler i tilknytning hertil.

9.3.1. Anbefalinger og udfordringer

Jeg anbefaler, at ledelse og lærere sammen skaber den fælles platform for inklusion, så der kommer fokus på måden hvorpå lærerne skal arbejde med inklusion som en aktiv del af deres hverdag. Processen skal være en bottom-up proces¹²² for at sikre, at alle bliver en del af processen og får mulighed for at påvirke forståelsen af inklusion som. Resultatet er, at inklusion ikke blot er ord, men også bliver til handlinger i hverdagen.

Udfordringer anbefaling 3

Processen anbefales at være som i anbefaling 2, hvorfor der er de samme udfordringer for processen her, som der er der.

Inklusion har ikke været prioriteret af hverken ledelse eller medarbejdere, hvorfor det kræver fokus fra begge grupperinger.

9.3.2. Baggrund for anbefaling 3

Grønnevang Skole skal inkludere og ledelsen har prioriteret opgaven i deres officielle virksomhedsplan. Inklusionsopgaven er baggrunden for, at lave denne opgave og ledelsen er opmærksom på, hvordan de kan sikre, at lærerne inkludere.

9.3.3. Indsatser under anbefaling 3

På baggrund af ovenstående vil indsatserne være de samme, som under anbefaling 2. Processen anbefales at være den samme, men det vil for mig at se ikke være muligt, at gennemføre denne anbefaling før anbefaling 1 og 2 er implementeret.

10. Refleksion over min egen rejse i opgaven

Jeg har lært meget i denne opgaveproces og vil i dette afsnit koncentrere mig om de væsentligste læringspunkter. Min refleksion over praksis tager afsæt i min valgte teori, der skaber en fortolkningsramme. Teorien kan hjælpe mig til at forstå, hvorfor jeg har lært det, jeg har lært. Som læringspunkter har jeg udvalgt *læring om kompetencer* og *et positivt fodafttryk*.

10.1. Læring om kompetencer og et positivt fodafttryk

Jeg lærte, at det var meget svært at afholde et fokusgruppeinterview. Ikke mindst fordi der i en organisation som en folkeskole hele tiden sker noget uventet. Kort inden det første interview kun-

¹²² Processen anbefales at være den samme, som nævnt i anbefaling 2.

ne jeg konstatere, at lederen var på kursus den dag og derfor ikke kunne deltage til interviewet. En kom for sent, kaffemaskinen virkede ikke og lokalet var optaget af et andet møde. Ved opstarten af interview 2 fandt jeg ud af, at en af lærerne skulle til fysioterapeut og at en af de lærere, som ikke kunne være med til interview 1, nu pludselig sad i rummet og gerne ville deltage. Så jeg måtte i begge tilfælde holde hovedet koldt og tilrette den del af min spørgeguide, som det var nødvendigt og ellers forsøge at inkludere forandringen i mit interview.

Interviewet lærte mig, at der ikke findes én virkelighed, og at tilegnelse af viden ikke er lig kompetencer. De spørgsmål, jeg havde forberedt, blev ikke i alle sammenhænge stillet og dem der blev stillet, blev ikke alle sammen forstået, som jeg ønskede det. Lærerne havde lige som jeg flere forståelser af "virkeligheden". Jeg så nogle mønstre i konversationen under interviewet, der skabte nogle temaer. Det var svært at få lærergruppen til at rykke ind i refleksionens domæne, hvilket var min hensigt med interviewet.¹²³ Respondenterne vendte gang på gang tilbage til det personlige domæne, selv om de blev bedt om at reflektere i gruppen og over mine spørgsmål og hinandens responser og gestikker. Jeg synes det gik godt og jeg havde fået rigeligt med empiri. Den væsentligste læring ved fokusgruppinterviewet var den store forskel, der var på teori og praksis. Jeg lærte, at det er lettere skrevet end gjort at stille reflektive og cirkulære spørgsmål for at opnå en metakommunikation.

11. Perspektivering

Jeg vil i dette afsnit beskrive et begreb, som jeg ikke er gået i dybden med i selve opgaven. Jeg vil derfor kigge nærmere på, hvor vigtigt et element et narrativ er i den organisatoriske kommunikation. Som det vil fremgå i dette afsnit, er et narrativ ikke "bare" en fortælling, men "*en manipulation af begivenheder, som leder modtageren mod nogle fortolkninger frem for andre.*"¹²⁴ Ifølge Hansen¹²⁵ er det brugen af manipulation (som både kan opfattes negativt og positivt), der former det enkelte narrativ. Det betyder, at et narrativ formes af den rækkefølge begivenhederne fortælles i og den formulering, som benyttes om begivenhederne.

¹²³ Haslebo, s. 249.

¹²⁴ Hansen, Heidi, Kommunikation skaber din organisation, 2012, s. 116 (Hansen)

¹²⁵ Se bilag H for præsentation af Heidi Hansen

11.1. Meningsskabelse

Ifølge Stacey opstår meningsskabelsen i relationer og i samtaler mellem individer. Gergen udvider dette ved at sige, at vores liv forstås som historier, hvor vi selv spiller hovedrollen. Historierne er med ti, at binde begivenhederne sammen i en sammenhæng. Den sammenhæng er vigtig for vores egen selvforståelse, da vi gerne vil kunne svare på spørgsmål som hvad, hvornår, hvorfor og hvordan. Det samme gør sig gældende for en organisatorisk livshistorie. Her vil vi også gerne kunne skabe mening i den kontekst vi indgår i, for derved at kunne svare på hvad, hvornår, hvordan og hvorfor vi kobler disse begivenheder sammen til en historie. Vi forholder os ikke til verden (organisationen) begivenhed for begivenhed, men kæder netop begivenhederne sammen. Derved giver den enkelte begivenhed ikke anledning til meningsskabelse, men sat sammen med en række andre begivenheder opstår meningen. Ifølge Hansen er meninger altid formuleret i narrativer.

Hansen argumenterer for, at vi ofte vil antage en årsagssammenhæng mellem de forskellige begivenheder baseret i højere grad på rækkefølgen tingene bliver fortalt i end en egentlig afprøvning af hvorvidt historieelementerne er sande eller falske.¹²⁶ Det er derfor afgørende at være opmærksom på, når man undersøger narrativer i organisationer, at virkeligheden altid rummer mange flere detaljer end de fortællinger man hører, da det man hører er udvalgt af en fortæller. I den organisatoriske fortid er der masser af begivenheder og episoder, som ikke bliver kommunikeret med i et narrativ. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at det ikke nødvendigvis er fortællerens intention, men da der er så mange nuancer og detaljer, så vil det naturligvis ikke være muligt, at medbringe dem alle. Hansen trækker tre hovedpointer frem i forhold til, at det levede organisatoriske liv er meget rigere på detaljer end det fortalte organisatoriske liv. Det er, at *udvælgelse fører til fortolkning, nogle erfaringer glider i baggrunden og på et tidspunkt i glemsel og det er muligt at modellere organisationens fortællinger*. Jeg vil i det følgende komme ind på to af de tre, nemlig udvælgelse fører til fortolkning og at det er muligt at modellere organisationens fortællinger. Fortælleren udvælger altså begivenheder og sætter dem sammen i en rækkefølge, som til sidst tilføjes et plot.

¹²⁶ Hansen giver et eksempel s. 119 på en fortælling om en nabo, som er alkoholiker og han blev fyret for et halvt år siden. Her vil årsagssammenhængen automatisk få os til at konkludere, at han blev fyret fordi han er alkoholiker og ikke, at han måske er blevet alkoholiker fordi han blev fyret eller at det slet ingen sammenhæng har, at naboen passede sit arbejde upåklageligt og at han blev offer for en massiv nedskæring.

11.2. Plotskabelse

Hansen argumenterer for, at selvom et plot er kernen i et narrativ, da det er plottet der binder begivenhederne sammen, så er plottet ikke automatisk en del af begivenheden. Plottet "tilføjes" på baggrund af den tolkning af begivenheden, som personen der oplever begivenheden laver. Denne proces kaldes emplotment, som jeg oversætter til plotskabelse.

I en organisation i dag bliver hverdagssamtalerne fyldt op af fortællinger, som baserer sig på nøje udvalgte episoder, som alle er vurderet til at være vigtige nok til at indgå i fortællingen. Her pointerer Hansen, at den fortalte fortælling ikke er sandheden, men en opfattet sandhed, som er sand for det ene individ med netop dets perspektiv.

11.3. Fortolkning

Ifølge Hansen tolker medlemmerne i organisationen på de episoder de oplever og ud fra disse tolkninger udvælges de episoder, som den enkelte finder essentiel i fortællingen. Ifølge Haslebo er et narrativ i et socialkonstruktivistisk lys en historie, som formes og fortælles på forskellige måder afhængig af kontekst og relationer. Heri er Hansen enig og tilføjer, at selvom der eksisterer mange samtidige fortællinger, som i princippet er ligeværdige, så betyder det ikke nødvendigvis, at de fortælles med den samme kraft. Dermed er der fortællinger der falder i baggrunden.

Hansen forholder sig dog ikke yderligere til relationen. Hun fokuserer på den årsag, der ligger til grund for, at en fortælling ikke har samme kraft som andre fortællinger. Her pointerer hun, at det er afgørende, hvor mange der er enige i fortællingen. Dertil benyttes begrebet dominerende fortællinger.¹²⁷

Jeg vil udvide Hansens pointer ved at henlede opmærksomheden til relationen. Ifølge Haslebo eksisterer fortællingen ikke som en færdig form i fortællerens hoved, som så bliver leveret i tilrettede udgaver alt efter hvem tilhørerne er. Historien samskabes i interaktionen mellem aktørerne i den givne kontekst. Med andre ord bliver virkeligheden organiseret, forstået, genfortalt og vedligeholdt gennem fortællinger eller historier. Det er gennem kommunikation, at begivenheder organiseres, samles til historier og tildeles temaer og budskaber.¹²⁸

¹²⁷ Dominerende fortælling betyder, at når tilstrækkeligt mange medlemmer af organisationen er enig om en specifik fortælling, så får denne fortælling status af, at være sandheden. Derved er det de episoder der ligger til grund for denne fortælling, som træder i forgrunden.

¹²⁸ Haslebo, s. 77

11.4. Modellering

Ifølge Hansen er det muligt at modellere fortællinger i organisationen ved ganske enkelt at stille spørgsmålstegn ved historierne. Hun siger, at en historie kun bliver holdt i live, hvis der er tilhørere til historien. Så selvom man ikke verbalt støtter historien, så holder man den i live ved at ligge øre til den.

Ifølge Hansen er det muligt at arbejde strategisk med organisationens fortællinger. Her benytter hun sig af et symbol hun kalder "Det narrative træ", som består af rødderne (historie, fortid og erfaringer), stammen (nutid, selvforståelse og mestring af verden) og kronen (drømme, håb og fremtiden). Hvis en leder ønsker at støtte kronehistorierne, så skal denne være opmærksom på, at det skal ske i det daglige og have for øje, hvilken indflydelse træets rødder har på samtalerne i hverdagen.¹²⁹

Ifølge Haslebo er den narrative tilgang mere og mere brugt i organisationer til at skabe en mere spændende og levende vej til at formidle virksomhedens mission og vision. Samtidigt bruges narrativer til at motivere og samle medarbejderne i en fælles følelse af forpligtigelse overfor virksomheden. Haslebo advarer dog mod, at denne metode hurtigt kan blive en top-down proces til at styrke den dominerende historie på bekostning af den mangfoldighed af historier i organisationen, der ikke bliver fortalt og hørt. Derved er der risiko for, at den nye historie ikke bliver forankret i medarbejderens oplevelse og erfaring og dermed bliver historien et fremmedlegeme, som ikke får den ønskede effekt på erkendelse og praksis.¹³⁰

11.5. Opsummering

Et narrativ er elementer af en organisations livshistorie og som ledelse er det muligt at arbejde med organisationens narrativer. Haslebo anbefaler, at man som konsulent fokuserer på at finde nye veje til at fortælle historier om lederes og medarbejderes medlemskab af organisationen, eller historier om organisatoriske problemers opståen, udvikling, vedligeholdelse og opløsning. Hun mener ikke, man som konsulent skal fokusere på at få fortalt individuelle livshistorier og ej heller organisations dominerende historie. Hun mener derved, at samtalen kan bruges til, at hjælpe lederen med at udforske sin organisatorisk forankrede historie til at omforme historien ved at hente

¹²⁹ Hansen, s. 127

¹³⁰ Haslebo, s. 78

anerkendende stemmer fra selvet og til at skabe forståelse for andre organisationsmedlemmers virkelighed via perspektivskift.¹³¹ Det kunne være en spændende opgave, at arbejde med skolens narrativer som en del af ledelsesanbefaling 1.

¹³¹ Haslebo lader sig her inspirere af Jane Palm, som er psykolog og har arbejdet med f.eks. konsultationer i forbindelse med fusioner.

12. Litteraturhenviisning

Ratner, Helene, Promises og Reflexity, managing and researching inclusive schools, 2012.

Darmer et al, Paradigmer i praksis, 2012.

Ralph Stacey, Strategic management and organisational dynamics, 2011.

Haslebo, Gitte, Relationer i organisationer, 2011.

Haslebo, Gitte, Anerkendende HR og organisationsudvikling, 2008.

Weick, Karl E., Sensemaking in Organizations, 1995

Thurén, Thorsten, Videnskabsteori for begyndere, 2006

Holm, Inge Schützsack, Anerkendelse i ledelse, 2010

Hornstrup, Carsten m.fl., Systemisk Ledelse – den reflektive praktiker, 2007

Hansen, Heidi, Kommunikation skaber din organisation, 2012

Artikler

Inklusionsguiden, www.kk.dk

W. Barnett Pearce – *Toward a new repertoire of communication skills for leaders and managers* The Quality Management Forum, 2008

Mortensen et al, *Systemisk organisationsudvikling*, Systemisk Forum, 2000.

Weick K., *A Bias for Conversation: Acting Discursively in Organization* - The Sage handbook of organizational discourse, 2004.

Gergen, K.J., *Therapeutic of multi being*, The Association for Family Therapy 2008.

Skoleledere trækker i inklusions-arbejdstøjet, fra projektet "Ledelse af inkluderende læringsmiljøer"

13. Bilagsliste

13.1.	BILAG A – INKLUSIONSBEGREBET	84
13.2.	BILAG B – VIRKSOMHEDSPLAN 2012	85
13.3.	BILAG C – SPØRGEGUIDE INTERVIEW 1	96
13.4.	BILAG D – TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW DEN 13. MARTS 2013.....	99
13.5.	BILAG E – SPØRGEGUIDE INTERVIEW 2.....	119
13.6.	BILAG F – TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW DEN 19. MARTS 2013	120
13.7.	BILAG G – GRØNNEVANGSKOLENS VÆRDIGRUNDLAG	141
13.8.	BILAG H – FORFATTERPRÆSENTATIONER	142

13.1. Bilag A – Inklusionsbegrebet

Inklusionsbegrebet er ikke et nyt begreb. Allerede i 1994 tiltrådte Danmark den såkaldte Salamanca-erklæringen, som er en international erklæring om alle børns ret til uddannelse. Den slår fast, at alle børn også dem med vanskeligheder skal have adgang til almene skoler og disse skal imødekomme børnene på børnenes præmisser. I Danmark har man, gennem de sidste 20 år, arbejdet på at skabe mere og mere inkluderende dagtilbud og skoler. På trods af dette fokus er flere og flere børn i samme periode segregerede, hvilket betyder, at 30 % af de samlede udgifter til folkeskolen går til disse børn. I 2000 lavede regeringen en lovændring der resulterede i, at det var kommunerne der fik til opgave at vurdere om det enkelte barn skulle segregeres eller ej. Derved var det op til kommunerne at sikre, at folkeskolen blev mere inkluderende for derved at komme intentionerne fra Salamanca i møde. I en årerække herefter blev der forhandlet mellem Regeringen og KL og med de nye kommunale budgetter i 2011 blev inklusionsloven som vi kender den i dag formet og endelig vedtaget i slutningen af 2012. Loven er en stramning af, hvilke elever der kan få specialundervisning, samt skærper adgang til at klage over skolen/kommunens afgørelse og endelig tog regeringen samtidig med lovændringen en række initiativer for at sikre en større andel af inkluderede elever end det nuværende niveau. Af disse initiativer kan nævnes et nationalt ressourcecenter og puljer til brug for yderligere IT-udstyr til elever med indlæringsvanskeligheder.

13.2. Bilag B – Virksomhedsplan 2012

Skolevirksomhedsplan Grønnevang Skole

September

2012

1. Vores skole i det fælles skolevæsen (Besvarelsen af punkt 1 må maksimalt fylde 2 sider)

Vurdér hvad der har været skolens største succes(er) i skoleåret 2011/12?	Fusion: Sammenlægning af ledelsesgruppen. Sammenlægning af to personalegrupper. Sammenlægning af skolebestyrelse. Sammenlægning af forældregruppen. Processer med forældre. Sammenlægning af klasser på næsten af alle årgange. Fælles fodslag. Kommunikation. Udvikling og beskrivelse af vision for og praktisk planlægning af indskoling og udskoling/linjeskole Se skolens værdigrundlag på www.grønnevangskole.dk Opstart af LP for tidligere Kulsviernskolen personale og videreførelse for tidligere Skanseskolen personale Fysisk flytning i slutningen af skoleåret og opstart i nye klasser før sommerferien
Hvad har været skolens største udfordringer i skoleåret 2011/2012?	Fusionen. Se ovenstående. Kravet om dokumentation forud for den endelige beslutning om opdeling i indskoling og udskoling og flytning af dele af kompetencecenteret, var en stor udfordring. Det har været en stor udfordring, at gennemføre en flytning, etablere en SFO og drive skoleudvikling og samtidigt have færre økonomiske ressourcer. Dette har blandt andet medført et lavt timetal for eleverne i 2011/12, som vi ikke var tilfredse med.
Hvilke særlige udfordringer står skolen overfor i skoleåret 2012/2013? (tag gerne afsæt i vedhæftede talmateriale)	Implementering af "den nye skole". Herunder: - Få færdiggjort de fysiske rammer ude og inde efter flytteprocessen. Der er stadig store mangler, og vi mangler ressourcer (mandskab og økonomi) - Sikre fortsat god trivsel og arbejds glæde/skoleglæde for alle ansatte og alle elever - Sikre forældretilfredshed - Øge frekvensen af distriktsbørn, der søger skolen - Inklusion. Se indsatsområde 2. Det bliver en udfordring at sørge for at kompetenceudvikle personalet. - Det fysiske læringsmiljø på indskolingsmatriklerne er ikke tidssvarende og vedligeholdelsen er mangelfuld både ude og inde. Der mangler eksempelvis stadig 24 SMARTboards og vi har generelt en udfordring med at fastholde og udbygge kvaliteten på IT udstyr. Økonomien og kommunens indkøbspolitik bremser os.

Hvilke initiativer er igangsat eller vil blive igangsat af skolen for at løse de udfordringer?	- Konkretisere arbejdet med at fremme inkluderende læringsmiljøer - Kompetenceudvikling af personalet - Styrkelse af medinddragelse af personalet - Øget samarbejde med eksterne samarbejdspartnere blandt andet i forbindelse med overgange (øge frekvensen af distriktsbørn, øge antallet af elever der gennemfører en ungdomsuddannelse) - Indførelse af linjeskole - Profilerings af vores nye indskolings- og udskolingsskole - Fokus på undervisningsdifferentiering, talentudvikling og udvikling af alternative undervisningsformer f.eks. ved samarbejde med Skovskolen om Udeskole, indførelse af ugentlige dage med mulighed for tværfaglighed og fleksibel situationsbestemt holddeling på tværs af klasser i indskolingen og tilsvarende linjefagsdage i udskolingen, hvor eleverne vælger linjer ud fra interesser. Edisonprojekt. - Inddragelse af forældre og skolebestyrelsen i vedligeholdelsesopgaver og søgning af fonde og sponsorater - Fortsat dialog med kommunen om vores store behov for bygningsrenovering
Hvilke virkninger forventes disse initiativer at få?	Vi forventer, at vi med indførelse af linjeskole får elever som er mere motiverede for at gå i skole, undgår skoletræthed, har lavt fravær og gennemfører en ungdomsuddannelse med et godt resultat fra folkeskolen. Vi forventer, at profilering af Grønnevang Skole vil give positivt kendskab til skolen i lokalområdet og at dette vil give øget optag af elever. Vi forventer også, at det vil medføre stolthed og dermed arbejdsglæde og skoleglæde og som en af følgerne deraf faldende fravær hos personale og elever.

2. Skolevirksomhedsplanens proces (Besvarelsen af punkt 2 må maksimalt fylde 1 side)

Hvordan inddrages skolebestyrelsen i arbejdet med kvalitetsrapporten? (Datarapport, skolevirksomhedsplan og opfølgning herpå)?	Skolebestyrelsen deltager jævnligt i drøftelser der har udgangspunkt i områder fra kvalitetsrapporten.
--	--

Hvordan vil skolevirk-somhedsplanen blive inddraget i skolens videre arbejde i skoleåret 2012/13?	Vi vil bruge den som et redskab i vores ledelsesteam og i forhold til med-inddragelse af personalet særligt i forhold til de kommunale indsatsområder.
---	--

3. Fælles indsatsområder

I det følgende vurderer skoleledelsen arbejdet med de 4 fælles indsatsområder, som er formuleret af Børne og Familieudvalget. Denne vurdering sker med baggrund i SWOT-modellen for både at indfange den nuværende status på arbejdet med indsatsområderne samt det fortsatte arbejde med indsatsområderne og udfordringerne heri. Flere af indsatsområderne er meget brede, så skoleledelsen bedes fokusere på emner inden for indsatsområder, som er centrale for den enkelte skole.

Indsatsområde 1: Sunde Børn (Livsstil i bred forstand)	
Hvad er de vigtigste initiativer, som skolen har igangsat ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Vi har formuleret retningslinjer for håndtering af elevfravær Vi gennemførte DCUM og LP- kortlægning Vi har implementeret "Klassemøder", som fast trivselsfremmende tiltag i alle klasser. Klassemøder afholdes efter en fælles fastlagt struktur
Hvilken udvikling har skolen opnået ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Udvikling af bevægelsesbåndskoncept til indskolingen, der implementeres i skoleåret 12/13 Udvikling af samarbejde med Skovskolen om Udeskole med opstart for personalet i august 2012 Udvikling af linjeskolekoncept til udskolingen, der implementeres i skoleåret 12/13 (se punkt 4 Ny skolestruktur)
Hvilket udviklingspotentiale er der ift. indsatsområdet i 2012/2013?	Bevægelsesbåndet er skemalagt med 10 minutters daglig bevægelse som idræt, der er tildelt 50 minutter ekstra om ugen fra 0.-5.årgang. Vi forventer at øget fysisk aktivitet vil give både øget velvære og øget indlæring Vi vil fortsat have stort fokus på opblødning mellem almen og specialområdet, med forventning om øget trivsel og mindre fravær blandt elever tilknyttet det særlige område Vi har store forventninger til samarbejdet med Skovskolen. Vi forventer at det vil give mere fysisk aktivitet og større differentiering og deraf følgende større trivsel Ved indførelse af linjer i udskolingen har vi forventning om at elevernes skoleglæde og trivsel øges

Er der særlige forhold som kan bremse indfrielsen af udviklingspotentialer?	Mangelfuld renovering af idrætsfaciliteter i Nødebo og på Jespervej, er en hindring i forhold til de gode vaner, vi ønsker at give børnene i indskolingen Vi har på Jespervej store udfordringer med dårlig akustik. Dette påvirker trivslen hos både elever og ansatte Vi har en udfordring i forhold til at ændre vanetænkning i forhold til opblødning mellem almen og specialområdet. Dette gælder både ansatte og forældre Vi kunne ønske os en formaliseret aftale mellem kommune og Skovskolen om Udeskole-samarbejde
---	--

Indsatsområde 2: Inklusion (inklusive specialpædagogisk bistand og særligt tilrettelagt undervisning)	
Hvad er de vigtigste initiativer, som skolen har igangsat ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Ledelsen har deltaget (og deltager fortsat) i projekt Ledelse af Inkluderende Læringsmiljøer, som kerneskole LP er indført som fælles refleksions- og analyseredskab for alle ansatte: Lærere, SFO-personale og ledelse Samarbejdet mellem skole og SFO er højnet, i forhold til Kulsvierskolens tidligere niveau, med henblik på mere sammenhængende indsats i skole- og fritidsliv Vi har prioriteret anskaffelse af SMARTboards, for at kunne understøtte undervisningsdifferentiering og forskellige læringsstile, samt brugen af IKT Intensiveret samarbejde med UU om overgange til ungdomsuddannelser Vi har etableret et samarbejdsforum (kollegialt samråd), med fokus på kollegavejledning Vi har etableret et efteruddannelsesforløb om matematikvanskeligheder, med bred lærerrepræsentation Oplæg om fusion til alle lærere, om det at inkludere hinanden i nye fællesskaber og med fokus på de gode historier
Hvilken udvikling har skolen opnået ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Ledelsen har arbejdet med begrebet Følgeskab i projekt Ledelse af Inkluderende Læringsmiljøer og har i den forbindelse opnået en tættere sammenhængskraft i det nydannede ledelsesteam Udvikling af bevægelsesbåndskoncept til indskolingen, der implementeres i skoleåret 12/13 (se indsats område 1: Sunde børn) Udvikling af samarbejde med Skovskolen om Udeskole med opstart for personalet i august 2012 (se indsats område 1: Sunde børn) Udvikling af linjeskolekoncept til udskolingen, der implementeres i skoleåret 12/13 (se punkt 4: Ny skolestruktur)

Hvilket udviklingspotentiale der ift. indsatsområdet i 2012/2013?	Den nye skolestruktur har givet mulighed for nydannelse af klasser som i højere grad afspejler distriktets mangfoldighed, hvilket vi forventer giver større indlæring og bedre trivsel Vi skal i højere grad have tænkt de særlige klasser i udskolingen ind i linjeskolen Vi skal arbejde med at skabe forståelse og følgeskab i forældregruppen
---	--

Er der særlige forhold som kan bremse indførelsen af udviklingspotentialet?	Vi kan have en bekymring for om det kan lykkes for os at bibringe alle forældre forståelse for det vigtige i, at vi har fællesskabet som grundlag for den enkeltes læring. Overvejende oplever vi meget positive forældre, så det er en mulig bekymring, ikke en der bunder i aktuelle oplevelser Vi hører i pressen og andre steder om forældres bekymring for om inklusion af flere elever, vil blive på bekostning af andre børn. Denne bekymring er vi nødt til at møde
---	---

Indsatsområde 3: Forælderrollen/forældresamarbejde (herunder brug af elevplaner)

Hvad er de vigtigste initiativer, som skolen har igangsat ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Etablering af ny skolebestyrelse Ledelsen har afholdt rækker af forældremøder i både ind- og udskoling, for at holde et højt informationsniveau og give mulighed for dialog både forældre i mellem og med ledelsen Vi har bedt forældrene om at vælge kontaktfædre i alle klasser og sammen med skolebestyrelsen afholdt møder for kontaktfædre Vi har sagt ja til fra skoleåret 12/13 at benytte "Min Uddannelse" til elevplaner
Hvilken udvikling har skolen opnået ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Skolebestyrelsen er startet på at revidere alle deres principper Vi har intensiveret forældresamarbejdet hen over fusionsforløbet
Hvilket udviklingspotentiale der ift. indsatsområdet i 2012/2013?	Skolebestyrelsen fortsætter processen med at revidere principper Vi vil overveje, om vi skal gøre det til et element i forældresamarbejdet at ledelsen afholder hele forældremøder med et aktuelt tema Vi afholder i september 2012 arbejdsdag for forældre på Jespervej. Vi er spændte på at se effekten Vi skal afprøve og evaluere de nye elevplaner Forældresamarbejde vil være et af de områder som vores pædagogiske udvalg skal arbejde med i dette skoleår Vi har meget øje for de muligheder der er i at skabe en stærk profil for skolen og at gøre et stykke arbejde for at profilere os, både overfor distriktets forældre, men også generelt i kommunen

Er der særlige forhold som kan bremse for indfrielsen af udviklingspotentialer?	Vi kan have en bekymring for, om det kan lykkes for os at bibringe alle forældre forståelse for det vigtige i, at vi har fællesskabet som grundlag for den enkeltes læring (Se indsatsområde 2: Inklusion)
---	--

I besvarelsen vedrørende indsatsområde 4 skal der ikke fokuseres på faglighed forstået som resultater af afgangsprøverne eller andre prøver og tests, da vurderingen af disse indgår i punkt 5: Den sammenfattende helhedsvurdering.

Indsatsområde 4: Uddannelse/faglighed (herunder kreativitet, alsidig udvikling og skolens fysiske læringsmiljø)	
Hvad er de vigtigste initiativer, som skolen har igangsat ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Vi har en gruppe lærere som er startet uddannelsen som matematikvejledere Den del af personalegruppen som i skoleåret 11/12, var i gang med LP år 2, har taget e-learning modul i klasserumsledelse Vi har øget vores forebyggende indsatser i forhold til læseindlæring. Vi har blandt andet indført VAKSkurser, sprogvurderinger i 0.kl, og udbredt Reading Recovery som tilbud til alle 1. klasser
Hvilken udvikling har skolen opnået ift. indsatsområdet i skoleåret 2011/2012?	Udvikling af ABD-dage til indskolingen der implementeres i skoleåret 12/13 (se punkt 4: Ny skolestruktur) Udvikling af linjeskolekoncept til udskolingen, der implementeres i skoleåret 12/13 (se punkt 4: Ny skolestruktur) Udvikling af samarbejde med Skovskolen om Udeskole med opstart for personalet i august 2012 (se indsatsområde 1: Sunde børn) Vi har prioriteret at anskaffe SMARTboards

Hvilket udviklingspotentiale der ift. indsatsområdet i 2012/2013?	Vi har stadig mange opgaver i forhold til indretningen af det fysiske læringsmiljø. Vi mangler stadig SMARTboards i klasselokaler, vi skal have etableret et nyt datalokale og nyt pædagogisk servicecenter på Jespervej, vi mangler faglokaler i Nødebo, vores udefaciliteter er endnu ikke tilpasset henholdsvis børne- og ungemiljøer osv. Vi skal have et specifikt overblik over IKT situationen, så vi sikrer at det vi har virker og at vi kan planlægge et udskiftningsflow Vi skal afprøve, evaluere og videreudvikle alle de tiltag, vi sætter i gang fra sommerferien Vi har behov for at videreuddanne vores dygtige lærere, så de i højere grad kan varetage opgaven at vejlede kolleger. Udskolingen har særligt fokus på dette og har planlagt uddannelsesforløb for alle lærere i kollegavejledning Vi har planlagt diplomforløb i vejledning i forlængelse af det igangværende pædagogiske diplomforløb Kompetence Center Grønnevangs ressourcepersoner vil i stigende grad kunne stilles til rådighed som vejledere for alle skolens ansatte, da de har en særlig faglighed
Er der særlige forhold som kan bremse for indfrielsen af udviklingspotentialet?	Det er en stor udfordring at udvikle det fysiske læringsmiljø, da vi ikke oplever, at økonomien står mål med opgaverne Når vi vælger at lægge mange ressourcer i at uddanne vejledere, skal vi have fokus på, at der kan være barrierer i forhold til at vejlede og modtage vejledning fra kolleger

4. Ny skolestruktur (Besvares kun af skoler med flere afdelinger - besvarelsen af punkt 4 må maksimalt fylde 1 side)

I lyset af at denne kvalitetsrapport er den første efter Hillerød Kommune har fået en ny skolestruktur, bedes skolens ledelse fra sammenlagte skoler komme med en vurdering af de muligheder og udfordringer, som er forbundet med skolesammenlægningen. Skolens ledelse bedes fokusere på de enkelte punkter, der opleves som de vigtigste.

Ny skolestruktur – muligheder og udfordringer	
Hvilken udvikling har skolen opnået ved at være en sammenlagt skole?	Sammenlægningen har været springbræt for en stor grad af retænkning og nytænkning på vores skole. Vi har oplevet en stor udvikling i ledelsesteamet, blandt andet i forbindelse med projekt ledelse af inkluderende læringsmiljøer. Vi har fået meget blik for betydningen af vores egen fortsatte udvikling, samt på vores opgave med at skabe følgeskab på skolen. Vi har brugt mange ressourcer på at gennemtænke mulighederne ved at opdele skolen i to afdelinger – indskoling og udskoling – og glæder os nu meget til at se det hele blive virkelighed. Vi glæder os til at skabe to matrikler med en tryk børnekultur og en matrikel med en kreativ ungdomskultur, der kan fastholde skoleglæden hos både små og store elever. I indskolingen har vi udviklet et koncept som vi kalder ABC-dage. Vi håber med disse dage at kunne fremme glæden ved fordybelse. ABC-dage er alternative dage med mulighed for fleksibel holddeling indenfor og på tværs af klassetrin, som afløser tidligere års alternative uger. ABC-dagene ligger på en fast ugedag hver uge. På den måde ønsker vi at opnå en kontinuitet hen over skoleåret, som vi med mange alternative uger, kommer til at savne med de mindste elever. Med en fast ugedag er genkendeligheden til stede og eleverne kan bedre koncentrere sig om opgaverne og oplevelserne den dag. I udskolingen har vi udviklet et koncept for linjeskole med fem linjer. Alle elever i 7. og 8.klasse er efter sommerferien startet i en linjeklasse, efter eget valg, som de fortsætter i, til de går ud efter 9.klasse. Ved at lade eleverne vælge linje, regner vi med at give eleverne øget motivation i forhold til skolearbejdet. Linjerne har en fast linjedag, hvor linjens særlige aktiviteter finder sted, men vi forventer også at der over tid, vil være særlige linjepræg på klassens øvrige timer, efterhånden som lærerne får erfaringer med at arbejde på linjer.

Hvilket udviklingspotentiale der ift. til at være en sammenlagt skole i 2012/2013?	Ud over den pædagogiske nytænkning, som vi har store forventninger til, har vi også en forventning om at den sammenlægning og reduktion i antallet af klasser, som vi foretog ved sommerferien 2012, vil give et provenu. Vi tilbyder i skoleåret 12/13 et højere timetal til alle elever, og flere timer med to voksne i klasserne end i skoleåret 11/12. Vi forventer, at vi endnu ikke har oplevet den fulde effekt af det potentiale vi oplever, når mange gode kompetencer hos skolens lærere bringes i spil på nye måder. Vi håber, at vi er ved at skabe en kultur, som fremmer nytænkning og innovation. Vi har en forhåbning om, at den mangfoldighed der er i den nye samlede elevgruppe vil vise sig at være en berigelse for alle elever.
Er der særlige forhold som kan bremse for indfrielsen af udviklingspotentialet?	Vi har en særlig opgave det første år, i at sikre at de svageste elever ikke kommer til at lide under sammenlægningen af klasser. Vi har en udfordring i vores økonomi og manglende mandskab til teknisk service, som ikke giver os mulighed for at løse alle de opgaver der er opstået i forbindelse med flytningen, samt ny etablering af SFO, bibliotek og datalokaler på Jespervej. Det er svært for personalet at bevare gejsten, når mange ting på grund af flytningen ikke virke

5. Sammenfattende helhedsvurdering (Besvarelsen af punkt 5 må maksimalt fylde 2 sider)

Hvordan vurderer skolen overordnet set det faglige niveau (herunder resultater af afgangsprøver samt andre prøver og tests) for skoleåret 2011/2012? (I besvarelsen af dette spørgsmål bedes I vurdere, hvor I ser en positiv udvikling i de faglige resultater, og hvor I ser et fortsat udviklingspotentiale?)	Vi har et stort ønske og forventning om at vi på Grønnevang Skole har et højt fagligt niveau. Før sammenlægningen var resultaterne fra afgangsprøverne på Skanseskolen under det kommunale gennemsnit og på Kulsvierskolen over. Vi har en forventning om, at dannelsen af nye klasser, hvor elever fra de to tidligere skoler er sammen, vil løfte resultaterne, da forskning viser, at alle elever profiterer både fagligt, personligt og socialt af at gå i klasser, der er bredt sammensat. Resultatet af dette vil kunne følges i nationale test fra skoleåret 12/13, mens det først kan have effekt på afgangresultater i 2014, da eleverne i nuværende 9.klasse ikke er i nye klasser. Vi glæder os meget til at følge udviklingen. Vi vil i de kommende år følge eleverne tættere efter de går ud af 9.klasse. Vi kan ikke umiddelbart af det vedlagte datamateriale se, hvordan det går de elever, som går i 10.klasse herfra, men kan se at en stor andel af de der går ud af 10.klasse ikke fortsætter i en ungdomsuddannelse. Hvordan vurderer skolen overordnet den supplerende undervisning? (som vi hidtil har kaldt "almindelig specialundervisning") Vi har valgt at prioritere den tidlige indsats højt. Vi har derfor også en overvægt af ressourcer lagt i indskolingen. Vi arbejder dels med strukturerede forløb i Reading Recovery, før-læsning i 0.klasse og som noget nyt i skoleåret 12/13 gør vi også forsøg med en særlig matematik indsats i en af 0.klasserne. Vi er i gang med at udvikle vores egen version af "læsehesten" med stor indsats omkring læsning i 1.klasserne, som iværksættes efter jul på Jespervej-matriklen. Vi prioriterer forebyggende/foregribende indsatser som IT-rygsæk. I skoleåret 12/13 har vi indført "faglig læsning" som fag i 7.klasse. Således forsøger vi at bruge ressourcer på generelle indsatser, som skal mindske behovet for supplerende undervisning uden for klasse-sammenhæng. I indskolingen har vi valgt at give mulighed for at dele af den supplerende undervisning kan varetages af en elevs egne lærere, gerne under supervision fra en ressourceperson. Dette vil være aktuelt, hvor eksempelvis en dansklærer oplever, at en eller flere elever, kunne have gavn af et kortere forløb efter skoletid. Vores forventning er, at den lærer der kender eleverne fra den daglige undervisning, kan give et andet tilbud, end den lærer som skal ind udefra og både finde elevens behov (i samarbejde med elevens lærer) og danne en relation til
---	---

	eleven. Vi har stadig en gruppe af lærere der som fast opgave underviser i supplerende undervisning i eller uden for klassen, og som har mange kompetencer og erfaringer i dette. Disse lærere varetager typisk forløb af lidt længere varighed i et tæt samarbejde med elevernes lærere.
Hvordan vurderer skolen overordnet set undervisningen i dansk som andetsprog?	Vores intention er at undervisningen i DSA både skal være et særligt fagområde, som varetages af lærere med linjefag eller tilsvarende kompetencer, og et fokus som alle lærere har i alle fag. Dette sidste, er noget vi stadig arbejder for at styrke. Med sammenlægningen har andelen af to-sprogede elever i klasserne ændret sig. Den tidligere høje to-sprogsprocent for Skanseskolen er blevet lavere, og lærere der tidligere har undervist på Kulsvierskolen har fået flere to-sprogede i klasserne end de har været vant til. Dette kan blive en udfordring for både lærere og elever, men vi har også en forventning om at det er en udfordring vi kan løfte. Det kræver at vi har fokus på kompetenceudvikling, for eksempel via erfaringsudveksling mellem lærere fra de to tidligere skoler og via kollegavejledning fra DSA- teamet.

13.3. Bilag C – Spørgeguide interview 1

Begrebsdefinition

Når jeg under dette interview taler om inklusion og opgaven, så handler det om jeres daglige arbejde. Det vil sige, hvordan I rent praktisk i hverdagen arbejder med og taler om opgaven.

Formål med interview

Empiri – data til opgave

Positivt fodafttryk – mulighed for refleksion. En samtale om samtalen.

Jeg er under uddannelsesforløb og derfor vil jeg gerne afprøve denne metode.

Fortrolighed

Det er vigtigt for mig, at alle føler sig trygge under denne seance, hvorfor I kan regne med, at alt der bliver snakket om i dag bliver behandlet fortroligt. Det vil dog være en stor hjælp i min kommende skriveproces, hvis jeg må optage dette interview? I opgaven vil teamet blive omtalt som lærerteamet og ikke på individ niveau. Såfremt der er nogen af jer der, afslutningsvist ønsker, at en udtalelse ikke bliver anvendt i vores opgaven, så siger I bare til og så noterer jeg det ned.

Konflikt

Jeg ved, at en situation som denne godt kan vække følelser og stærke holdninger hos hver enkelt af jer. Derfor har min vejleder bedt mig om, at vi lige vender, hvad vi gør, hvis der, mod forventning, skulle opstå en situation, hvor en konflikt kan være under opsejling. Husk at give tid.

Forløb

Jeg starter ud med at spørge hver af jer nogle spørgsmål og I skal blot svare så ligefrem I kan. Totalt regner jeg med, at vi vil bruge ca. 2 timer sammen i dag.

Feedback – afslutning

Helt til sidst vil vi gerne have jeres input, men det kommer vi tilbage til når interviewet er færdigt og grundet omverdens situation vil jeg gerne have mulighed for, at kunne kontakte jer privat, såfremt I finder det spændende at være en del af denne proces helt til slut.

Spørgeguide interview 1:

Åbningsspørgsmål vedr. opgaven: *(alle skal svare enkeltvis inden jeg griber de punkttaktioner de kommer med og går videre). Tidsestimat: 30-40 min. afhængig af gruppens størrelse.*

Jeg kan forstå, at I som lærergruppe har til opgave at arbejde inkluderende. Jeg kunne godt tænke mig, at høre jer, hvordan I ser den opgave.

- Hvordan oplever I opgaven med at inkludere på en skala fra 1-10, hvor 1 er meget let og 10 er meget svær?
 - Hvad er det der gør, at I svarer det I gør?
 - Hvis en lærer svarer 8-10 – hvad er det der får dig til, at opleve opgaven som meget svær?
 - Hvad skulle der til for at I kommer længere ned på skalaen?
- Hvornår oplever I opgaven som værende sværest?
- Hvornår oplever I opgaven som værende nemmest?
- Hvordan tror I, at lederne ser på jeres opgave?

Meta-refleksive spørgsmål til de temaer som lærerne fremhæver:

(stilles i plenum). Tidsestimat: 30 min. i alt

Husk at få respondenterne til at uddybe deres svar og definere, hvad de mener med XX (tema).

- Hvad betyder XX (tema) for dig/jer?
- Hvordan kommer XX (tema) til udtryk?
- Hvordan reagerer du/I, når XX (tema) kommer til udtryk?
- Hvilke konsekvenser har det for dig/jer, at du/I oplever XX (tema)?
- Hvad tror I at lederne vil sige, at der skal til for at skabe XX (tema)?
- Hvad tror du/I at lederne tænker om XX (tema)?

Afslutning og feedback. Tidsestimat: 10 min.

Først og fremmest vil jeg gerne takke jer alle for, at deltage så aktivt i vores lille seance – det har helt sikkert være meget lærerigt for os og vi kommer til, at få en masse med herfra til vores opgave.

- Hvad tager I med herfra?

- Hvad var effekten af denne samtale?
- Har I noget feedback til mig? Er der noget jeg med fordel kunne have gjort anderledes eller spørgsmål der mangler at blive stillet?

Må jeg få hver af jeres private mailadresser, så jeg kan kommunikere med jer uanset hvad der sker i april måned?

13.4. Bilag D – Transskription af interview den 13. marts 2013

Transskription af interview den 13. marts 2013.

Til stede var Anders Kinnerup (AK) som interviewer og 4 lærere (teamet).

På en skala fra 1-10, hvordan oplever I så inklusion, hvor 1 er super nemt og 10 er super svært?

6 - tror jeg.

Jeg har haft den på 10, men så har vi haft nogle foredrag herude, så jeg synes jeg er landet på end 6-7 stykker. Jeg har via de foredragsholdere vi har haft, som jeg har synes har gjort inklusion mere spiselig og som jeg kan slappe af.

7-8

5

Hvorfor siger I det I gør?

Et af de helt store problemer ved inklusion er, at vi faktisk ikke helt ved hvad vi taler om, når vi taler inklusion. Det er faktisk meget udefineret og min oplevelse er, at man tit tænker EKT børn.

- Længere faglig forklaring -

#00:02:37-6# Det er ikke flere hænder vi har brug for end det er uddannelse.

#00:02:54-9# Det er også der det bliver så forskelligt, for det kan svinge rigtig meget fordi et eller andet sted synes jeg også der hvor det er sværest, det er faktisk elevgruppen som sådan, at den bliver så.... Nogle gange har man en klasse, hvor de bliver så forskellige, at det går ud over de andre elever, at de bliver enormt frustreret og irriteret over, at der sidder nogle i klassen, som enten fagligt eller bare rent fysisk ikke fungerer inde i klassen, så der bliver brugt enormt meget tid på dem og det er der andre elever der giver udtryk for bliver rigtig svært og irriterende, fordi de egentlig gerne vil nogle ting, som ikke er så nemme når der er så meget fokus

på de andre.

#00:04:01-5# Jeg troede oprindeligt, at vi skulle inkludere langt mere end vi rent faktisk skal. Det fik skuldrene ned, sådan i passende højde og jeg skulle også være en af dem der er fortalere for inklusion af ledelsen og hjælpe kollegaerne og det synes jeg faktisk var byrdefyldt, men jeg synes det der med, at det ikke er helt så mange som jeg troede, det har gjort noget og det at det er blevet afmystificeret, jeg kan stadig være bekymret overfor vores to-sprogs børn.

#00:05:38-6# Hvis nogle af de elever vi har i deroppe (i specialklassen) bliver vores kommende inklusionsopgaver, så virker det meget voldsomt på mig. Det virker også meget voldsomt på mig fordi, da Hillerød kommune for 1 1/2 år siden inviterede os ned i hallen til et samlet arrangement for lærerne, så blev det netop sagt af en der havde været inde og arbejde med inklusion, at det her er helt sikkert noget der kan lade sig gøre. Det er noget der vil være en gevinst for os alle og det er en opgave som vi bør tage. Men så siger han også, at det ikke er en opgave der koster færre penge eller færre ressourcer, det var ikke en sparreopgave. Og så bliver jeg selvfølgelig bekymret, når jeg ser, at de sidste par år er det både blevet sparret på, hvad man har af lærer i folkeskolen, men der er også blevet sparret ganske voldsomt på specialundervisningen. Det han stod og sagde den dag, at nogle af de kræfter der var lagt ud til specialundervisningen, at det var nogle af dem der skulle følge med ud på skolerne og give os en opbakning i det daglige for at kunne lave en ordentlig inklusion.

Men det er så det der er oplevelsen af, at det er ikke sket?

Jeg synes ikke, at vi har fået specielt mange... Jeg har ikke i de klasser jeg er ikke fået de elever ud endnu, som skal inkluderes.

Jeg tror også, at vi i virkeligheden ikke rigtig er startet på den der inklusion, som vi troede ville blive hældt ned over os. Jeg synes der er flere ting i det for jeg synes også, at der er det i det, at jeg har en forventning om i og med, at vi har haft de foredragsholdere ude, som har sagt, at det er et fælles projekt både mellem ledelse, lærere og forældre osv. Det synes jeg man skal

holde fast i. Jeg har en stor naiv barnetro på, at i min optik, så er den inklusion tænkt som en sparreøvelse. Men jeg synes også der er blevet sagt af alle dem vi har haft herude, at sådan skal man ikke se på det. Så derfor håber og tror jeg på, at ledelsen kigger ressourcemæssigt anderledes på det, så man får tilført nogle ressourcer eller man laver skole anderledes. Der er sket det, at vi har fået vores socialpædagoger flyttet over i skoleregi. Så der er en pose penge, som vi så skal forvalte. Så der er nogle ressourcer, så hvis vi putter de børn, som vi før ekskluderede ud, så er pengene væk. Så på den måde skal man tænke mere bredt.

Jeg synes det er kendetegnene, at I begge siger, at det er som om, at de ikke er kommet. Det er stadig så mudret, hvem er det, hvor er grænserne, hvad taler vi om. Taler vi om de her ADHD, det er det du kommer til at nævne. Det er meget typisk, at der kommer en ledelse inklusion og det er meget svært for dem at fortælle os, hvad mener de egentlig.

Det kommer til at virke som sådan et buzz ord. Det er det nye, som er hypet. For det er noget vi skal. Jeg er ikke helt enig i, at vi ikke er begyndt på det endnu. I hvert fald her på stedet, nu er vi også lige blevet rykket sammen de her to skoler. De klasser der har været her, der har jeg haft nogle, hvor jeg har tænkt, for nogle år siden, så har de nok siddet i en eller anden specialklasse af en eller anden art. Det synes jeg også jeg har i dag, men det er ikke trin 3 klasser. Der er også forskel på, hvad det er der er med eleverne for skal man rumme en enkelt i en ellers velfungerende klasse, så er det egentlig ok. Men hvis det er en ny klasse sammensætning og der måske er to ud af 15 elever, så kommer det til at fylde rigtig meget. Så jeg synes at vi har fået det, men det er rigtigt, at man som lærer sidder med en opfattelse, at det er blevet lavet for, at sparre. Alle eksperterne der ved noget, siger sådan skal det ikke været. Det er rigtigt som ham foredragsholderen sagde, at der er rigtig meget at vinde ved det og det er sikkert også rigtigt nok, så derfor siger han det er absolut ikke billigere - han lagde det faktisk ud som om, at det vil koste mere fordi der skal ligges en helt masse i det. Så det skal ikke gøres fordi man skal sparre, men sådan sidder man lidt med en fornemmelse. Jeg ved ikke hvorfor Hillerød kommune eller kommuner i det hele taget gør det, men som lærer sidder man lidt med fornemmelsen, at det er for at sparre.

#00:12:37-8# Nu er vi jo lige blevet rykket sammen i år og vi kommer fra den anden skole og der har faktisk været meget stor forskel. Hvis du spørger nogen på Jespervej, så vil de også sige, at de er fuld gang med inklusion. For der er nogen der har kæmpe store udfordringer.

Det jeg lige tænker omkring inklusion det er, at man vil stadig have brug for, det er man som ledelse altså også nødt til, at forstå, at man er nødt til, at ekskludere for at kunne inkludere. Så den der tanke med, at der er nogle børn der ikke skal flyttes for en tid, synes jeg er helt hen i vejret. Jeg tror at noget af det der gav mig pusten igen, det er det der med, at det er ikke alle børn der kan inkluderes, men at vi skulle selvfølgelig prøve. Den gjorde den spiselig for mig i virkeligheden, den der bevidsthed om, at det var i hvert fald kendt og accepteret.

- længere snak frem til spørgsmålet; Du gik fra en 10 til 7 på 3-4 måneder, hvad er det der har rykket dig?

Fordi vi hørte, at det var ikke mere end 3% og vi havde stadig de der skoler, som vi har i dag, hvor børn bliver. Så det var alligevel en lille procentdel vi skulle rumme mere. Jeg synes egentlig, at ledelsen har haft de der foredragsholdere, der har snakket fra mange forskellige vinkler.

Jeg synes egentlig ikke, at det er underligt, at vi starter på en 10 alle sammen. Det vil man nok gøre uanset hvilken sammenhæng om det så var lærer eller alt muligt andet. Jeg tror grunden til, at vi starter højt, det kan så godt være vi ikke alle sammen er på en 10, men starter højere. Det er vel også fordi vi har haft en hverdag, hvor vi synes at vi har forsøgt at inkludere, for jeg tror at uanset hvilke klasser vi har haft, så er vi alle sammen løbet ind i på et eller andet tidspunkt, at skulle forsøge at inkludere nogle elever, som alle stod, af en eller anden årsag i en situation, hvor de ikke har været egnet til at gå i skole på det tidspunkt.

Når man så kommer og siger for, at nu skal vi for alvor til at inkludere, så tror jeg ikke der er nogen af os, der egentlig forventer, at vi som lærere har ekskluderet nogen, som ikke havde behovet. Så derfor var den meget svær at æde i starten. Så synes jeg faktisk også, at noget af det du kom ind på. Indenfor det sidste halve år og det er nok ikke så meget bare her på skolen, men også i pressen, så har man netop trukket ekskluderingen ind som en del af hele processen og ligesom at der også offentligt er kommet en anden accept af at det er ikke alle vi kan rum-

me. Da man startede den og kørte den af på os i starten, der kom man med eksempler, hvor man sagde, at i Sverige og Norge, der er det kun 3% der bliver ekskluderet og i Danmark er det 6%. Så havde jeg det sådan, men er det så Danmark der tager fejl eller er det Sverige og Norge. Den tog man slet ikke op, men sagde bare, så selvfølgelig skal vi inkludere nogle flere. Jeg synes man var meget lidt kritisk i starten.

#00:18:45-1# Jeg synes stadig, at vi mangler rigtig meget på sådan en skole her, og der tænker jeg, at det starter hos ledelsen, og få afklaret det her. Vi var til lærermøde forleden dag altså eksklusion oplever jeg stadig at folk opfatter forskellige. Vi taler så meget forbi hinanden, når vi taler eksklusion.

#00:20:04-0# *Hvad tror I, at ledelsen tænker om den opgave I står overfor?*

Jeg tror ikke, at ledelsen har gjort sig nogle tanker om, men synes, at det finder personalet ud af. Og det er meget farefuldt at gøre og det er rigtig belastende. Hvis ledelsen var meget mere skarpe på, hvad de mente om inklusion og var enige om det og så drøftede med personalet...

Og fik det defineret. Fordi der er heller ikke rigtig noget, hvad skal vi inkludere. Vi kan jo ikke selv besluttet... Ting går utroligt langsomt og nogle gange kan man godt komme til sin leder og sige det her det fungerer ikke. Så bliver man sendt ud igen, jeg er med på, at man skal prøve at blive ved med at prøve, men det virker ikke som om det er en mulighed ikke at inkludere den eller de elever der er nu er tale om, hvis nu det er besluttet, at det skal ske.

#00:22:06-5# Det klarer du bare og når vi ikke hører noget, så er det fordi det går fint og når vi hører noget, så er det ja ja - der er ikke rigtig nogen om hvad... Så kan man godt have den der fornemmelse af, at så er det mig der ikke magter opgaven.

Jeg forstår godt det du siger - for planen var der ikke. Ideen var der synes jeg. Og foreløbig er vi kun blevet præsenteret for ideen. Så har vi måske fået et foredrag om, hvordan man har gjort nogle andre steder. Jeg har også fået en besked over Intra med en fantastisk artikel. Men for

alvor at have taget debatten her om hvordan vi så både som ledelse og som faggruppe, som lærer skal tackle den her proces og hvilke muligheder har vi f.eks. i den. Når jeg ligger på en 8, så er det i høj grad fordi, de har skåret 25% af specialundervisningen, samtidig med, at de går og råber inkluderingen, hvor jeg så tænker. Det der i starten skulle hjælpe os i gang, hvor bliver de kræfter af? Når der så ikke ligger nogen plan for det, for det gør der ikke, så bliver jeg nervøs.

#00:24:37-8# Hvis du spørger ledelsen enkeltvis, så får du meget forskellige svar. Jeg har spurgt vores øverste leder på et LP møde og hun havde meget svært ved at forklare, hvad hun mente. Det er der jeg bliver urolig, dybt frustreret og synes det er rigtig ærgerligt. Fordi jeg synes det er super vigtigt, at hver gang lederen kommer med noget oppe fra, så er de klare i spytet. Vi skal kunne forstå det, de bliver nødt til, at være enige i, hvad de mener med ordene, så kan det godt være de er uenige i, hvordan man skal håndtere det og så kan der være debat om det og en proces omkring. Men jeg synes vi taler meget forbi hinanden her og det er ikke første ord vi taler forbi hinanden med.

Nej så bliver det bare de der buzz ord, som lige er oppe i tiden.

Ja bare klicheer uden noget som helst.

Og vi bliver faktisk bedt om, at diskutere det nogle gange. Sådan nogle møder, hvor man sidder stadigvæk og beder om, kan vi ikke lige få det skåret ud, hvad vi diskuterer.

Det er også noget med, at gå forrest, vær enig, de skal være afklaret og så skal de gå forrest og det gør de ikke for vi bliver sendt ud i grupper og så skal vi diskutere. Men vi har aldrig de der debatter, vi mangler decideret at få drøftet nogle ting. Og så synes jeg retorik er rigtig vigtig. Det er vigtigt, hvad det er for nogle ord man bruger, når man kommer med nogle udsagn. Det er også blevet lidt sløset og vandet. Den der fælles platform, så man taler ud fra det samme, det kunne være godt.

Jeg tror det er meget vigtigt med en fælles forståelse af, hvor er det man er på vej hen. Hvis Ledelsen skal have mulighed for, at kunne lede os på en god måde, så skal vi kunne forstå, hvor vi er på vej hen ad. Ellers tror jeg ikke man bliver en god leder. Så jeg tror du har meget ret i, hvad betyder inklusion for os.

Så er vi tilbage igen ved, hvorfor er det vi gør det. Hvis det virkelig ikke er for at vi skal sparre, hvorfor er det så vi skal gøre det? Jeg sidder stadig med den følelse af, at det er blevet gjort fordi vi skal sparre og det siger alle eksperterne, at de skal det ikke være og så er det spørgsmålet om det er det. Hvorfor er det vi gør det - vi får jo ikke noget af vide. Hvis ikke engang vores ledelse overhovedet kan sætte ord på, hvad det egentlig er, så kan de jo heller ikke forklare hvorfor det er vi skal gøre det.

#00:29:13-5# (Efter en længere snak om, at det er godt at få vendt bøtten og derfor kan inklusion være med til, at ruske op i dagligdagen kommer denne kommentar.) Det har også noget at gøre med, hvad forventes der. Fordi jeg kan godt sidde og synes, at det her er et kæmpe problem og det er ikke et problem for dig - med samme elev for eksempel. Hvad er det egentlig vi skal.

#00:34:02-1# *Forudsat, at ledelsen ikke kan forholde sig til, at skolen skal inkludere og derfor sender opgaven u filtreret videre ud til lærerne, hvad får det så jer til at tænke?*

Jeg tror, at det i høj grad er sandt og de sidste par år har vi jo skulle slå os sammen som skoler og ledelserne på de fleste skoler har stået med stor opgave. Så samtidig med, at man nåede lige at sige, at nu skal man til at inkludere og så gik der et halvt års tid og så sagde man - nu skal vi til at slå sammen, det gjorde de så året efter. Og det der med at slå skolerne sammen er bare en større opgave end inklusion over i starten for det andet skulle de simpelthen have til at fungere.

Jeg tror ikke, at de er klar over, at de forholder sig sådan. Jeg tror ikke, at de er klar over at... Hvis du spørger dem vil de sige, at de er rigtig klare i spyttet omkring inklusion, det er jeg slet

ikke tvivl om.

Der er ingen tvivl om, at de har rigtig mange bolde i luften og de har mange ting de skal lave. Og jeg tror også, at hvis du spurgte dem, så vil de sige, at de har tiltro til, at den opgave kan vi godt magte som lærer.

#00:36:27-9# Jeg har en følelse af, at de her ting skal jeg selv finde ud af, for det er der ikke nogen der gør for mig. Om de ikke magter det, gider det eller kan det eller hvad det er der er forklaringen på det. Jeg har simpelthen ingen tiltro til det, så jeg må trække ærmerne op og komme ud over stepperne og finde ud af det.

Er det ok?

Nej det er ikke ok, men det er også meget nyt. De sidste 3-4 år har det været sådan for mig. Ellers har jeg haft nogen til at tænke tankerne for mig og så skulle jeg bare finde ind der. Sådan er det for mig.

Men inklusion er jo ikke et nyt projekt - det er ikke noget der er kommet i løbet af de sidste 6 mdr.

Det er der vi igen ikke ved, hvad vi taler om. For vi er jo LP skole på tredje år og det er også en stor del af en inklusionsprojekt. Det er igen det der med, hvad taler vi om, når vi taler om det. Hillerød kommune har bedt alle skolelederne om at lave et selvevalueringsprojekt. Jeg skrev undrende til min ledelse, hvorfor det lige var de folk der var udvalgt til det for jeg føler ikke det bliver prioriteret nok, der er nok for mange bolde i luften. Ledelsen har fokus på

Der er meget fokus på, hvordan ser det ud udefra..

Snak om, at linjerne kæmper mod hinanden, mangel på fælles folkeskoleprojekt i Hillerød, lederne kæmper om eleverne...

#00:38:34-8# Så på en eller anden måde er det blevet lidt råddent hele vejen op og jeg synes bare ikke fokus er der, altså når vi sidder og skal lave den her selvevaluering og skal tænke nogle tanker omkring vores egen skole og det bliver bare fyret af, skolelederen er lidt stresset, der stinker af ost i hele lokalet, vi skal bare videre og hun skulle i øvrigt gå en halv time før (den øverste leder). Det var så ligesom hendes interesse for det område. Jeg bliver lidt skuffet over vores ledelse, når det handler om de her ting ... så vælger man anderledes, så skal man noget der er vigtigere.

Det er de forkerte signaler de i hvert fald sender...

#00:39:57-2# Faktisk tror jeg også, at der er nogen der bruger deres ledelsesposition til springbræt videre, så kan de sige, at de fik det og det og det op, så jo større viften den er, så der ligger rigtig mange ting. Det jeg synes er rigtig ærgerligt, det er, at der ikke er nogen fordybelse. Der er ikke mulighed for, at sige, at nu fokuserer vi på det og det. Man fokuserer på de overfladiske ting, der er ingen ro til fordybelse og det synes jeg er trist. Og så siger du, at vi er en LP skole på tredje år, ja det er I herovre, det har vi slet ikke derovre.

#00:41:38-8# At vi er en linieskole i dag var en ledelsesbeslutning. Det havde vi konflikt om sidste år fordi det var men slet ikke enige om og man havde faktisk nedsat en arbejdsgruppe der skulle finde ud af hvad vi skulle være...

Der var det også svært at finde ud af, hvad ordet linieskole indebar

Altså det der med, at det jeg synes jeg oplever med lederen er, at så sæt dog farten ned et øjeblik og lad os nå og få kørt nogen af tingene i nogle rutiner. Hvis ikke du har noget af arbejdsliv i rutine, så vælter det hele på et tidspunkt og jeg synes det sidste lange stykke tid er det meget få ting vi har haft i rutine. Vi har hele tiden skulle udvikle noget, vi har været i gang i en proces. Jeg ved ikke om de tror, at de er på vej videre til en eller anden lederstilling og det derfor de bare skal have kørt projekterne af, det tror jeg egentlig ikke. Men jeg synes nok, at

de godt selv kunne være mere aktive i en tilbagemelding omkring, hvad kan vi nå. Der bliver stillet nogle krav fra Hillerød kommune og nogle gange er jeg bare undrende overfor, at man ikke reagerer på det - vi ser det i hvert fald ikke som lærergruppe og det er hellere ikke det vi mærker herude. For man er gået i gang med en proces, som kører med afsindigt mange ting, altså det er en voldsom proces vi er i gang med i øjeblikket.

Vi havde faktisk i vore gruppe til lærermøde og vi er to skoler der er slået sammen, så vi kender faktisk ikke hinanden. Vi besluttede, at vi skulle have forskellige grupper. Jeg gik ind til Lonnie og var rystet bagefter fordi - der opdagede jeg i den gruppe jeg var i, at vi sad og snakkede hvilke kompetencer, hvad har vi her og vi mangler og sådan noget - vi mangler ikke en skid! Vi har en masse folk, som kan nogle ting, som vi har brug for. Det ved vi bare hver især ikke. Så vi har faktisk nogle som kunne hjælpe os med diverse ting af kollegaer gående rundt, men der har bare ikke været fordybelse nok fra leders side, så de ting er blevet klare. Vi kunne have undgået i hvert fald nogle problemer og der var nogle lærer der kunne have fået hjælp, hvis ledelsen også havde været mere klar på, hvilke personale de havde overtaget og hvilke kvalifikationer for vi er faktisk rigtig mange dygtige mennesker gående her.

Det er jo også et spørgsmål om, hvor langt er man kommet i organisationen på den nye skole, det er måske det jeg mener med rutine, den ligger ikke fast endnu og vi er heller ikke klar over, hvor vi står henne i forhold til den organisation og derfor bliver nogle af de andre ting til store ting.

#00:45:47-6# Jeg kunne godt tænke mig, at dykke ned i fælles forståelse for jeg synes den omkranser rigtig mange af de ting i har snakket om indtil videre. Hvad betyder fælles forståelse for jer?

Det kunne jeg utroligt godt tænke mig, at vi havde. Det mangler vi og det er rigtige mærkbart, fordi det synes jeg da også betyder, at når vi ikke har den. Fælles forståelse vil betyde rigtig meget for mig. Fælles forståelse det er, at de begreber vi bruger er de samme. Så taler vi ud fra de samme forudsætning og forventninger.

Så vi til at starte med ikke taler forbi hinanden, men vi ligesom ved, hvad det er vi taler om.

Vi taler samme sprog

Hvad er fælles forståelse ellers?

Hvis vi havde en fælles forståelse for, hvad inklusion indebar i vores arbejde, så er det også nemmere for os, at sidde og snakke om, hvordan vi løser opgaven.

Hvad er fælles forståelse begrebet i sig selv?

Hvis nu vi sidder og snakker om inklusion, så skal vi have samme forudsætning, vi skal have defineret det på en eller anden måde som værende det samme, så vi sidder og snakker om det samme. Fordi det er der mange tilfælde, hvor vi ikke gør finder man ud af efter at have siddet og snakket om det længere tid.

Man kan også udvide det lidt for det kan også være sådan nogle begreber, som hvad er god tone, så man har en fælles forståelse for det for der er i hvert fald også steder her, hvor jeg oplever, vi er også blevet meget forskellige synes jeg.

#00:47:52-8# Fælles forståelse for mig vil være en fælles ide om, hvordan man driver god skole. At både ledelse og ansatte er på linje med, hvilken skole vil vi drive og hvordan når vi derhen.

#00:49:01-0# Hvad er fælles forståelse for dig?

Fælles forståelse er helt klart noget sprogligt, men det er egentligt også noget følelsesmæssigt. Hvis man skal have en god fælles forståelse, hvis man skal have en fælles forståelse der skal sikre noget samarbejde, så skal man være sikker på hinanden, hvor står vi henne. Her tænker

jeg på holdninger/meninger, men behøver ikke at være enige, men jeg tror at fælles forståelse kræver også, at man kan være uenige. Tryghed og respekt og tillid ligger inde i det.

Jeg tænker det kan være på flere niveauer. Hvis vi taler fælles forståelse om inklusion, så handler det om, at vi ved, hvad det indeholder, hvad taler vi om, når vi taler. Fælles forståelse er ekstremt vigtigt for kommunikationen, det er præcis den der med, at vi lever af at kommunikere på det her sted, vi kommunikerer med eleverne hver eneste dag og vi ved, at det er så vigtigt når vi sender dem af sted og de skal udføre et stykke arbejde, så skal de vide, hvad vi forventer. Det er den vi også gerne vil have fra vores leder uanset om det er inklusion eller andet. Nu er vi jo ikke børn og vi har også et ansvar, så der er også nogle ting man må forvente af os en gang imellem, men når de kommer med sådan et begreb der, så er det ligesom når vi skal være tydelige i klasserummet, så skal de altså også være det overfor os. Når vi så spørger indtil det, så er det rigtig godt, hvis de sætter sig tilbage i deres grupper og finder ud af det, hvis ikke de har.

Ledelsen skal være klar på, fordi den har ret til at være ledelse, hvor den vil hen af. Hvis man skal sikre en fælles forståelse så kommer man ikke uden om begrebet dialog.

Det er slet ikke det jeg siger. De skal vide hvad de taler om, hvad er det det indebærer. De skal ikke fortælle os, hvad vi skal mene, de skal vide hvad de selv mener når de siger inklusion.

#00:52:00-9# Når vi nogle gange kommer på kant med ledelse, så synes jeg faktisk det er fordi, at enten er de ikke gode nok til dialog og samarbejde eller også er det mig der stiller for høje krav til dialog og samarbejde omkring de opgaver der nu ligger. Det ved jeg ikke. Men jeg synes det er der den halter kan man så sige. Om det er mine krav der er for store eller om det er dem der rent faktisk ikke spiller ind på den rigtige måde.

Man kunne frygte, at de ikke er så godt funderet som de burde være, for det kunne også godt tænkes.

Dialog er et middel til, at nå en fælles forståelse.

Hvordan kommer fælles forståelse til udtryk i jeres hverdag?

Den er ikke altid til stede. Ledelsen er fysisk væk og den der fælles forståelse. Den er ikke nem. I nogle relationer er fælles forståelse nem og lige til. I andre relationer er den bare ikke og det tager tid. Vi bruger utrolig meget tid på ingenting når vi holder møder. Vi skal lige have en fælles forståelse, den er vigtig, men tit er der også så mange andre ting, som også er vigtige, så vi tillader os ikke at bruge den tid på det, som kræves. Hvilket jo er dumt fordi så ender det med at det bliver sådan lala og så er det måske det der gør, at jeg sidder med en følelse af, at vi tit sidder og har møder om ingenting.

Jeg arbejder tæt sammen med ledelsen om AKT. Mest ovre på den anden side. Netop fordi jeg har med de børn at gøre, som jeg har, som skaber så meget uro, så har jeg faktisk en tæt kontakt. Til mine kollegaer, med dem man arbejder sammen med, der synes jeg faktisk, at der er tæt kontakt. En af de ting som jeg oplevede på PUU forleden gang, hvor der kun var en leder i stedet for tre ledere, der oplevede jeg måske det første gode møde jeg har haft i 4 år. Og et nærvær og en respektfuld tone og vi snakkede fandeme skole. Det synes jeg vi har alt for lidt af, så den der mangel på nærvær og interesse for øjeblikket, det er faktisk en stor mangelvare.

#00:55:50-6# Den der manglende fælles forståelse som er situationen, hvad betyder det for jer?

Lidt anarki!

For mig har det i år betydet, at jeg har forsøgt at øve mig på, at jeg har haft nogle frustrerende oplevelser i mit samarbejde med ledelsen omkring sådanne ting, at jeg har pakket mig lidt. Det bliver jeg ligeså frustreret over fordi jeg synes det er enormt vigtigt, at vi som skole løfter os sammen. Jeg har virkelig indædt tro på, at fællesskabet bærer meget bedre og som du siger, hvis man kigger på sådan en lærerkollega, uanset hvad du har af spørgsmål, så er der altid nogle der kan hjælpe dig uanset om det er praktisk eller teoretisk. Det er det der gør det skægt at

være på sådan en arbejdsplads, at man er blandt så mange spændende mennesker, der ved så meget om alt muligt, så man kan aldrig nogensinde blive færdig med at blive klogere på sådan et sted. Derfor synes jeg det er svært at gå og pakke sig og det der i hvert fald også noget jeg har forsøgt at øve mig på fordi det har været sådan lidt frustrerende, når man sådan blander sig og gerne vil gøre noget.

Sådan en pige som mig, der er fælleskab også meget vigtigt og jeg er faktisk ligetil at gå på kompromis med mange ting og jeg kan køre i rigtig mange retninger, men jeg oplever, at jeg bliver... Jeg føler, at jeg går mine egne veje og jeg føler mig måske i virkeligheden rigtig alene på rigtig mange felter især indenfor AKT, men jeg føler faktisk, og det kan være en kæmpe fordel i og med at ledelsen er som den er, så kan jeg sådan set gøre hvad helvede jeg vil og det gør jeg måske også, men det er ikke god skole. Men det bliver alternativet, at vi bliver uдресeret og så støder vi ledelsen væk.

Der er den der... Mange arbejdsopgaver bliver givet ud, der er ikke rigtig nogen opfølgning på det. Sådan tror jeg det er at være lærer, det er de færreste ledere der ved, hvad vi render rundt og laver.

#00:59:09-5# *Hvad tror I, at ledelsen mener der skal til for at skabe fælles forståelse?*

De tænker, at de kan ikke forstå, at det de har på hjertet ikke bliver modtaget. Jeg tror at de er frustrerede fordi de... Jeg er ikke i tvivl om, at de forsøger og mener at de driver god skole. Jeg tror ikke de forstår hvorfor der er det misforhold. Jeg tror faktisk de er skide frustrerede for de har nogle gode intentioner, det tror jeg. Jeg tror de er uskarpe på, at de ikke er enige og det er måske deres største kæphest. Men jeg er ikke i tvivl om, at de har gode intentioner, det er jeg faktisk ikke.

Jeg giver dig meget ret. Jeg tror faktisk heller ikke de er klar over hvordan vi oplever tingene. Vi har i forbindelse med det lineskole der skulle indføres sidste år, haft nogle frustrationer, hvor vi har sagt at det møde på torsdag kommer til at handle om det her. Og så dukker man op til

det møde og så handler det alligevel ikke helt om det der. Det er ligesom om, jeg ved ikke om de ikke. De siger vi hører hvad I siger og det virker ikke altid som om det og jeg ved ikke om det er os der ikke er gode nok til at sige tingene.

#01:01:19-0# *Spørger igen - hvad tror I, at ledelsen tror der skal til for at skabe en fælles forståelse?*

Jeg tror, at ledelsen tror at der skal være en ledelse der både kan styre og være visionær. Jeg tror faktisk også, at de står med nogle lærere der synes det er okay, at ledelsen styrer og er visionær. Ledelsen har bare det problem, er min oplevelse, at det ikke sker i dialog og det ikke sker i et samarbejde. Man har dummet sig flere gange. Man kom til at stille spørgsmålet, synes I det skal være stamklasser eller linieskole og man kørte 240 timer af på projektet til 10-12 lærere. Og da de 12 lærere så havde fundet ud af, hvad de synes, så sagde ledelsen, at jamen det skal det ikke være for det skal være den der. Så har man også skudt benene væk under sig selv. Der har ledelsen så travlt i projektet, at de faktisk ikke forstår, hvad der foregår i processen.

Hvis ledelsen vil sikre, at vi forstår dem og vil spille med dem, så er de nødt til at overveje, hvordan de kan sikre en bedre dialog.

#01:04:25-3# Jeg tror igen, hvis du spørger dem, så tænker de forskelligt og det er en af udfordringerne. Jeg tror de gør som vi andre gør, man putter sig lidt om sine egne ting. Jeg tror vi har en ledelse der tænker, hvis tiden går, tiden skal bare gå, så skal vi nok lære hinanden at kende og så går det. Jeg tror ikke lederen tænker, at de behøver at gøre noget ekstra.

#01:05:37-7# *Hvis I går til øverste leder, hvad tror I hun vil svare, hvis vi spørger hende, hvad der skal til for at skabe fælles forståelse?*

Jeg tror at hun vil svare - det virker lidt som om, at de har været på det samme kursus, vi skal anerkende hinanden og så skal vi sige, jeg hører hvad du siger. For de gør det alle sammen og det virker nogle gange som varm luft. Hun vil sige, at vi skal være anerkendende.

Jeg tror de to øverste ledere vil sige, at nu skal vi bare holde vores mund og lade være med at klynke så meget og tage opgaven på os. Sådan tror jeg faktisk det er.

Men det er jo heller ikke fælles forståelse

Men det siger jeg heller ikke vi har med dem eller de har med os.

Hvad tror I ledelsen vil gøre helt konkret?

Jeg tror faktisk at den øverste leder vil have, at vi skal sætte nogle ord på. Jeg har oplevet hende til nogle møder i nogle mindre sammenhænge inden hun blev meget meget travlt og havde endnu flere ansatte under sig. Men italesætte hvad det er vi mener, det tror jeg faktisk at hun godt vil kunne. Hvis du så spørger den øverste leder lige her, så tror jeg ikke han har fantasi til, at tænke så langt.

Hvad vil han så gøre?

Han vil ikke gøre noget. Han vil måske sige, at vi skal snakke om det. For mig er der stor forskel på om du vil snakke om det eller om du sætter nogle ord på og skriver det op. Det kan den øverste godt finde ud af.

Den der fælles forståelse i virkeligheden tror jeg ikke fylder så meget for dem alle sammen. Vi har faktisk en, måske to her på stedet af lederne, hvor det godt kunne være, at fælles forståelse betød noget. For nogle af de andre så tror jeg, at det er sådan her at de vil have det, hvilket også er meget uklart og så har den forventning om det. Hvis man ikke kan lide lugten i bageriet, så må man finde et andet sted man bedre kan lide. Jeg oplever, at for mig at komme til en fælles forståelse det er faktisk også smadre komplekst. For jeg kan se, at de der store fora kan være rigtig svære, men jeg tror faktisk ikke at de tør den der fælles forståelse og nå dertil. Jeg synes de undgår de der møder, hvor man får vasket sit vasketøj og får en ren røv at trutte i.

Dem har vi ikke. Måske skal vi ikke have dem for de kan også være smadre ødelæggende. Fælles forståelse for nogle af dem vil være, at vi gør som det de siger.

Hvad vil sådan et vaskemøde kunne ødelægge?

Hvis der ikke er god styring på sådan et møde, så tror jeg at, det vil kunne smadre hele stemningen i den mødegruppe der nu er.

Men smadre det ikke stemningen mere, hvis folk bare går og taler i krogene?

Jeg synes ikke det er sundt at folk taler i krogene og jeg tror heller ikke det er god arbejdsplads. Men det andet det vil være som at smide en benzinbombe ind midt i lokalet og så tror jeg det kan være endnu værre.

Ledelsen passer enormt meget på hinanden og lad os forestille os, at det blev ødelagt, hvor lærerstaben var til stede. Det er tydeligt, at det er vigtigt for ledelsen, at det virker som om, at det er en ledelse der holder sammen. Den skal ikke smuldre for øjnene overfor os.

Det synes jeg heller ikke er smart. Jeg synes ikke man kan fortænke ledelsen i. Det man kan fortænke ledelsen i det er, at de ikke får sat de ting på plads. Og et af problemerne i den er, at ledelsen har for travlt. Jeg tror, at ledelsen har for travlt til den fælles forståelse meget overraskende. Men vi havde jo møder med ledelsen og gang på gang blev det nævnt, fra ledelsen af, at det er vigtigt at vi har tillid til hinanden. Og de eneste der manglede tillid til hinanden det var kraft edme da ledelsen. Vi sad derinde og var meget tillidsfulde. Vi viste dem faktisk tillid flere gange på trods af, at det ikke var så heldigt den måde de spillede på. Hvad var det der var usikkerheden for dem. Der skal vi tilbage til at se på, at de blev også smækket sammen. Det var Hillerød kommune der sagde, at de skulle også smækkes sammen som ledelse. Og det har de virkeligt skulle arbejde med.

Jeg tænker ikke, at man kan ødelægge stemningen på sådan et møde der, det er ikke så farligt.

Vi er gamle herfra (to af lærerne) og der fungerede ledelsen faktisk meget udemærket og vores øverste kan godt de ting her. Det jeg oplever er, at ledelsen har meget svært ved reelt virke sammenspiste for de er så frustrerede over hinanden, at der kommer små pip hele tiden. Det er meget tydeligt. De vil gerne, de har gode intentioner, men de bliver så irriteret på hinanden fordi der interne kommunikation ikke fungerer.

De bliver nødt til, at finde ud af, hvem der er leder af denne skole...

Du afbryder mig faktisk, men jeg mener faktisk at kompetencerne er i teamet til sammen, hvis bare de får fundet ud af, jeg ved ikke om det er en intern kamp eller om de vil for meget forskelligt, men de skulle have en eller anden konsulent på til at sige, at det er altså Susanne der er chefen her og I skal bare høre efter. Men der kører en masse internt i den der store ledelsesgruppe, det bliver bare laveste fællesnævner og de går og bliver små frustreret på hinanden og de får ikke taget fat om det her, for hvis de sat fokus på det der, så kan jeg sagtens se inde i Susannes hoved, at tankerne kører og hun søger hjælp, hvis der er brug for det. Så snakker hun med nogen, det kan hun sagtens sætte i værk, at man får taget hul på den proces, ligesom vi har taget hul på mange processer.

Jeg synes ikke du har ret. Vi har oplevet herovre, at de tre andre ikke kunne klare mosten, så Susanne kom over og ledte mødet og det var faktisk udemærket at hun gjorde det. Men når du siger hvorfor ikke vi kan få vasket det der tøj, så handler det også meget om, at de der ledere så skal finde ud af, hvem der tager, når nu de ikke kan supplere hinanden og de er her og her, hvem er det så der tager det her møde i virkeligheden. Et af de der ting der bliver meget synlige omkring ledelse, det er jo, at vi har to hvor den ene, som faktisk arbejder godt sammen. Så fungerer det to kløver der, men med den tredje, der fungerer det ikke og det er meget tydeligt og når man står overfor en lærergruppe, så har man et problem med sin troværdighed. Og så sidder man der og tænker Nå I er nok ikke enige osv. Det er ikke rart. Jeg tror for nogle af dem vil medbestemmelse og fællesskab det vil være, at vi gjorde det de gerne vil have. Jeg tror sku de kunne få rigtig meget, hvis bare de definerede det. Jeg tror også der er meget indbyrdes fight.

Jeg ved ikke om der er fight, men måske stor irritation og de har svært ved at lave en samlet ledelse.

Tidligere på året, der havde vi ikke den bedste stemning på afdelingerne. To af tillidsfolkene foreslog, at den samlede ledelsesgruppe og dem lavede deres LP gruppe, så når lærerne skulle mødes om onsdagen i deres LP gruppe, så skulle de mødes og prøve at diskutere nogle af de ting eller gennem det LP system prøve at få klarlagt, hvad kan de gøre for at få vendt stemningen og ændre billedet. Det er jo bare helt tydeligt, at man har ikke brugt tiden på det. Møder er blevet aflyst og det bliver ikke prioriteret. Trods det, at det er tillidsfolk der kommer og tilbyder dem, at lave det samarbejde med dem og hvor de fra starten siger hvad de kan melde ud til lærerne for at give fornemmelsen af større fællesskab en større fælles forståelse.

#01:17:30-4# Jeg vil gerne tage fat i ordet udefineret. Hvad vil det betyde for jeres dagligdag, hvis det at inkludere var 100 % klart defineret?

Det vil give noget ro. Som lærer og som arbejdsgruppe kunne bære den opgave. Men når du siger 100 % defineret, så mener jeg også kun at det vil give ro i den forstand, at man så fra ledelse her og fra centralt fra er opmærksom på, at inklusion ikke er gratis.

Hvis det så var defineret og det også var defineret ved, at når man så havde nogle problemer man ikke kunne takle, at der så var nogle anvisninger til hvor hjælpen var. Det vil da betyde lærermæssigt rigtig meget. Det vil give en tryghed, det vil også give en lyst til, at forsøge sig mere. Det tror jeg faktisk.

Det at have en ide om, hvad gør vi når vi synes det ikke lykkedes. Når det er defineret, så kunne man forestille sig, at der også er defineret nogle tanker om, hvad der egentlig forventes af os, så man ikke føler sig... Så det ikke bliver sådan en uha uha at snakke om, så man ikke føler sig som en fiasko som lærer. Så det er helt legalt, at den her opgave magter jeg ikke, hvad skal jeg gøre.

Så det er ikke er tabubelagt og man vil ikke føle sig ensom i opgaven.

Der hvor vi lærere bliver glade og har det rigtig godt er når tingen lykkes omkring os og jeg tror at vi vil lykkes meget bedre, hvis vi vidste meget mere og vi trak samme hammel og vi kunne hjælpe hinanden i stedet for, at vi sådan lidt usikre. Når man er usikker, så får man sjældent gjort tingene ligeså vellykket, som når man ved lidt mere om og har en retning.

Faktisk tror jeg, at hvis den var defineret, så den der trykthed og det der overskud man vil få i og med det ikke var tabubelagt og hvis man så kunne ønske sig, sådan noget grimt noget, som at man ind imellem blev spurgt af interesse, hvordan det gik og hvad går godt og hvad går skidt. Så synes jeg ligefrem, at vi har en god skole. Der skal i virkeligheden ikke ret meget til.

Det er ikke de store krav der bliver stillet.

Faktisk tror jeg, at lærerjobbet er man jo rimelig selvkørende. Når vi går ind og lukker døren, så er vi in charge og det er vi vandt til. I virkeligheden skal der ikke så meget til. Den del er vi vandt til og har vi gjort i mange år.

Vores usikkerhed går rigtig meget på, hvor langt inklusionen går.

Inklusion kræver meget tæt teamsamarbejde og sparring. Det kræver også en konstant opfølgning fra ledelsen. De skal have en interesse.

13.5. Bilag E – Spørgeguide interview 2

Spørgeguide interview 2

Spørgsmål til de tre temaer:

(stilles i plenum). Tidsestimat: 2 timer.

Processen bliver mere flydende end til det første interview. Jeg skriver 4 overordnede temaer på tavlen og lærergruppen får herefter mulighed for, at komme med afklarende spørgsmål til, hvad der ligger af mening og overvejelser under hver. Herefter går vi i gang.

- *Er der en femte?*
- *Jeg vil gerne bede jer reflektere over disse temaer med henblik på, hvad der vil være et skridt i den rigtige retning. Har jeg ramt temaerne rigtig nok?*
- *Hvilken er vigtigst for jer?*
- *Lad os prøve at prioritere dem. I får hver især 100 point og I skal fordele dem på de 4 temaer. Hvordan vil I fordele dem?*
- *Vaske sit vasketøj og spar mig fra floskler er de vigtigste. Vaske sit vasketøj er den vigtigste, så hvad betyder det for jer?*
- *Hvad vil det betyde for dig, hvis ledelse og lærere satte sig ned og fik talt ud?*
- *Hvad er god dialog?*
- *Hvem skal ledelsen inddrage for at det er tæt på optimalt?*
- *Sidst sagde I, at det kunne være en benzinbombe i rummet, at vaske vasketøjet. Men hvad er benzinen?*
- *Hvis det er benzinen - hvad kunne så være tændstikken der får det hele til, at sprænge?*
- *Hvad er det værste der kunne ske, hvis ledelsen fik det af vide?*
- *Hvad vil det være for en dag, dagen efter det møde er afholdt?*
- *Men hvis det er lykkedes, hvad forestiller I jer så det vil være for et sted?*

13.6. Bilag F – Transskription af interview den 19. marts 2013

Transskription af interview den 13. marts 2013.

Til stede var Anders Kinnerup (AK) som interviewer og 4 lærere (teamet).

AK laver en kort opsummering af, hvad der er sket siden sidst.

Her nævner AK, at der er 4 overordnede temaer, som det er forstået fra 1. interview.

AK tegner de 4 temaer på en whiteboard tavle. Starter med "Den anden side" (værdier, team, samarbejde, fælles platform). Spar mig fra floskler (jeg hører hvad du siger, det er ikke for at sparre, ord og handlinger, kommunikation og ærlig kommunikation). Vaske sit vasketøj (kommunikation, god skole, oprigtig interesse, ærlig dialog). Lukker døren (ledelse kontra lærer, nærvær, sparing, pakker sig ind).

Er der en femte?

Meget stille....

Der er en ting der trækker de 4 temaer sammen i sidste ende. Det er dialog. Den kan jeg se gå igen. Hvordan er man opmærksom på den dialog der skal sikre, at vi ikke går ind og lukker døren eller kommer med nogle åndsvage floskler, at vi forstår hinanden fra både den ene og den anden side. Hele den proces der skal til for at sikre, at vi ikke står med nogen ting, som ikke fungerer ordentligt, det er jo synes jeg netop dialog.

Jeg kan ikke gennemskue om den er i de der 4, men der er en bevidsthed om næsten lige meget hvor skidt det er, så skal vi som lærer nok drive skole for det har vi gjort, så er der en mere, et eller andet håb om, at vi kan finde ud af det. Det forener de der ting. For der er også et håb, som jeg måske synes i virkeligheden, hvis man skal tænke arbejdspladsmæssigt er den vigtigste det er det der håb, så kommer alt det andet i virkeligheden nedenunder, fordi hvis man ikke har det der håb, så skal man nok være i folkeskolen og gå på nettet rigtig meget. Der er også en rigtig stor loyalitet, det synes jeg måske også er et emne og så ved jeg ikke om der er forskel på om man er ung eller

gammel, det er der måske nok. Men en loyalitet, når man har været her i rigtig rigtig mange år, så er der faktisk en rigtig stor loyalitet, som kan være rigtig uhensigtsmæssig.

Jeg vil gerne bede jer reflektere over disse temaer med henblik på, hvad der vil være et skridt i den rigtige retning.

Har jeg ramt temaerne rigtig nok?

Sådan som jeg hører det du siger, så tror jeg du har det. Jeg synes det der med God skole er rigtig vigtig og der tænker jeg også, at der ligger det der hedder, at jeg synes jeg oplever, at jeg godt kunne ønske mig, at der var mere fokus på den gode skole i forhold til eleverne og ikke så meget, hvordan det ser ud udadtil, at fokuset ryger mere indadtil. Det ligger vel også i de temaer.

Der ligger i temaerne, hvad I er med til, at ligge i dem. Jeg har ikke puttet noget ind i temaerne - det er jeres udsagn fra sidst der er med. Det vi fortsætter med i dag kommer også fra jer, så det er hvad I putter i det der giver det værdi.

Hvilken er vigtigst for jer?

For mig vil det være Spar mig fra floskler, hvis der i den ligger den der retorik. Flosklerne synes jeg kommer, når man egentlig vil sige, hold nu din kæft og jeg vil videre i sagen. Jeg synes den bliver vigtig fordi det måske er den der hindrer den gensidige forståelse eller at der er nogen fra ledelsen, som stopper og prøver at høre det der bliver sagt. I virkeligheden tror jeg den ligger der.

Hvad siger I andre?

Det tror jeg da du har ret i. Det kan nogen gange gøre mig usikker, hvis man har talt om et eller andet med ledelsen og så tænker man, at ok vi har forstået hinanden, men så viser det sig bagefter, at det har vi måske egentlig ikke alligevel. Jeg tror det er der, at der opstår nogle misforståelser og usikkerhed overfor, hvad er det egentlig vi laver og vi skal.

Jeg synes også, at det er en dis respektfuld måde at kommunikere og det gør i hvert fald med mig,

at jeg bliver et spædbarn og jeg tænker nærmest som da jeg boede hjemme, at det er ikke værd at snakke om fordi de hører det ikke alligevel eller de vil ikke forstå. Det lukker kommunikationen.

Måske hænger de sammen, Anders. Spar mig fra floskler og vaske sit vasketøj, måske hænger de i virkeligheden sammen.

AK forklarer ligheder og forskelle på de to temaer.

Jeg tror også, at vi hver især har en meget forskellig oplevelse af, hvad behovet er. Jeg ved ikke hvor stor forskellen er inde i det her rum, men vi er 140 lærer, så det kommer også an på, hvad har vi stået med hver især. Hvis man skal tage fat i sådan en som spar mig fra floskler, når jeg så kigger på de ting du har skrevet op deroppe, så kræver det en stor mundfuld af tillid, hvis man skal være i stand til, at arbejde sig igennem den blok af punkter der er der.

Men også mod. Det kræver også mod både fra lærer siden, men især fra ledelsessiden, at man tør høre på den kritik der kommer. Det kræver rigtig stort mod og villighed.

Det kræver også, at man er meget bevidst om på begge sider, hvordan er rammerne for det samarbejde man har og hvad skal der til for at kommunikere bedst muligt.

Jeg bruger udelukkelsesmetoden. Den anden side synes jeg ikke er den vigtigste herovre på vores afdeling. Lukker døren tænker jeg et symptom på de andre. Hvilken af de andre mikser lidt i hovedet på mig.

Jeg er enig i den anden side. Jeg synes der er store kulturforskelle, men lærermæssigt på lærerværelset, der synes jeg faktisk det... Jeg synes jeg mærker det meget mindre end jeg egentlig troede og jeg synes egentlig også, at vi har færre sammenstød end jeg egentlig havde forventet. Jeg synes da det er fedt, at få mange kollegaer. Der er nogle kulturforskelle, men jeg synes vi er ved at bygge lidt bro. Jeg synes stadig vi er i ingenmandsland, men jeg tror at det er ikke det største. Det at blive forstået. Jeg kan egentlig godt blive lidt ked af, at vi taler ledelse, fordi i virkeligheden putter vi dem alle sammen i en gryde og jeg synes måske at der er nogen der ikke fortjener, at komme ind i

spar mig fra floskler osv. Det er lidt ufortjent, at de bliver skåret over en kam. Vi ved alle sammen, hvem er det egentlig vi mener. Det er så også dem der har mest at sige, men jeg synes også, at vi har nogle underleder, som er meget villige til at lytte.

Lad os prøve at prioritere dem. I får hver især 100 point og I skal fordele dem på de 4 temaer. Hvordan vil I fordele dem?

Lærer 1: Vaske sit vasketøj 40 point, det samme til spar mig fra floskler og værdier får 20.

Lærer 2: Vaske sit vasketøj 70 point og 30 til spar mig fra floskler

Lærer 3: Vaske sit vasketøj 50 Point og 50 til spar mig fra floskler

Lærer 4: Vaske sit vasketøj 70 point og 30 til spar mig fra floskler.

Vaske sit vasketøj og spar mig fra floskler er de vigtigste. Vaske sit vasketøj er den vigtigste, så hvad betyder det for jer?

Lærerne starter en snak om god skole indad og udad - AK stopper dem og spørger igen.

For mig ligge der i det, at der er en masse indeklemmt, som vi gerne vil, at ledelsen forstår. For mig ligger der i det, at vi ikke har sat os ned, at vi ikke har haft tid, at det prioriteres ikke. Ledelsen synes, at vi har snakket god skole og vi ved, hvor vi gerne vil hen og sådanne ting. For mig har vi slet ikke talt om god skole. Der har simpelthen ikke være nogen dialog, så jeg føler mig meget i ingemandsland sådan skolemæssigt.

Kan du uddybe, hvad det er for nogle følelser der er indeklemmt?

For mig er det en stor vrede, en stor frustration og en stor sorg. Over at tingene falder fra hinanden og der sker et meget stort skred i standarden i stilen. Den bliver stilløs. Det er rigtig slattent. Jeg kan sige en masse grimt, men jeg har besluttet det vil jeg ikke.

Det er ikke nødvendigvis grimt - hvis ikke man kommer ud med det, så ideen med, at vaske sit va-

sketøj er at man kan sige, hvad man vil.

Man kan sige, at ledelsen har besluttet uden dialog, hvordan de to skoler skulle være. Lærerindflydelsen har været meget ringe. Der har vi været vandt til dialog og til at snakke om, hvordan vil vi gerne have strukturen, hvordan vil vi gerne organisere os, hvordan synes vi... Hvordan 1. og 2. klasse skal samarbejde osv. Men der er ligesom blevet lagt nogle skabeloner ned over os, som vi som lærere skulle agere i og det har vi ikke været vandt til.

Hvad vil det betyde for dig, hvis ledelse og lærere satte sig ned og fik talt ud?

Jamen jeg tror, at både for mig og mine kolleger, vil det betyde rigtig meget fordi man vil opfatte, at man bliver taget alvorligt. Som du sagde før, er der nogen ledere, som man bedre kan tale med end andre og som tager det lidt mere alvorligt, men som måske har sådanne rammer, hvor det så alligevel ikke kan blive til noget eller jeg ved ikke hvad der sker?

Hvilken følelse vil det give, at blive taget alvorligt?

Nu snakkede du om loyalitet før, jeg tror man kan blive mere loyal både overfor ledelsen og overfor sin arbejdsplads for det arbejde man gør. Før i tiden blev der talt meget om, at have ejerskab for noget og dengang man talte om det tænkte jeg det er en floskel, jeg kan ikke holde ud at høre på det, jeg tænkte det er tomt. Men nu hvor jeg ikke har ejerskab til det er det jo gået op for mig, hvad det egentlig betød. Så nu forstår jeg hvad ejerskab betyder.

Og hvad er ejerskab for dig?

For mig betyder det, at jeg er glad for at gå i skolen, jeg er glad for, at jeg er engageret, jeg vil gerne være med til, at få en udvikling, jeg elsker når noget er konstruktivt og dynamisk, når der sker noget. Når jeg kan få lov til, at sætte mit fingeraftryk på det.

Du kender de der sker...

Jeg kender de værdier der er og jeg får lov til, at udvikle på dem. Det kan godt være jeg kender dem nu, men måske jeg synes det skulle være nogle andre værdier.

Hvilke værdier skulle det så være?

Jeg synes jo, at faglighed er en vigtig værdi, men ikke for enhver pris, for selvfølgelig skal eleverne trives. Vi skal ikke have japanske skoler eller koreanske skoler.

Men det ene udelukker jo ikke det andet...

Nej det er jo præcis det, at ofte bliver stillet op som om, at enten skal vi først sørge for, at de har det godt og så kan vi lære noget, men jeg tror, at de går hånd i hånd. Jeg oplever elever der ved, at de pludselig opdager, at nej nu kan jeg det, så trives de jo med det.

Hvis vi taler værdior, så er det sådan noget som fællesskab, faglighed og livsglæde. Målet til det har vi ikke rigtig fået medejerskab til. Det vigtigste for os er at være engageret og motiveret for ellers er det ikke sjovt at gå på arbejde og vi skal give rigtig meget i vores arbejde menneskeligt. Så det er rigtig vigtigt for os. De der skabeloner er meget kraftige, så vi føler faktisk ikke at vi har ret meget mulighed for, at præge så meget.

Jeg tror der er lidt forskel på, hvad vi tænker. Umiddelbart tænker jeg, at det udtryk (vasket sit vasketøj) betyder, et få smidt lorten på bordet. Det tror jeg ikke, at vi herovre fra den gamle skole har helt så meget lort vi skal have vasket. Men den der gode skole, kommunikation og bedre dialog synes jeg er sindssygt vigtigt. Den gode dialog er jo ikke kun det med floskler, det er også noget med, at ledelsen også formår at gå ind og lede der hvor der skal ledes. Vi sidder også til en del møder, hvor det bare bliver sådan bla bla, fordi der ikke rigtig sker noget. Vi har også brug for handling samtidig med, det er jo ikke fordi vi vil bestemme alting, jeg vil ikke bestemme alting i hvert fald. Men noget tydelighed omkring nogle ting også.

Hvad er god dialog?

Det er en hvor man lytter og taler med hinanden og så kommer ledelsen hvis det er en ledelsesbeslutning, som kan argumenteres ud fra dialogen, men ikke sådan, at jeg får ret for det er jo ikke god dialog. De skal jo ikke give os alle sammen ret. Men vi skal jo føle på en eller anden måde... De har jo forsøgt sig nogle gange på at lave noget dialog og så har de i øvrigt valgt noget modsat af det lærerne faktisk endte med at vilje i meget stor grad. Det er sådan en våd klud i ansigtet, hvor det er lidt svært at rejse sig bagefter. Hvis de har argumenterne, jeg savner nogle rigtig gode argumenter for det vi gør her for jeg føler faktisk ikke vi gør den rette vej i forhold til at have en god skole og i forhold til elever.

Hovsa er startet, hovsa er kommet ind. For du har nemlig ret. Jeg er på bølgelængde med det. Det der med, at man snakker om tingene og man kan gå på kompromis begge veje. Der er ingen tvivl om, at ledelsen har ledelsesretten og i virkeligheden kan jeg acceptere rigtig mange ting, hvis jeg ved, at de har lyttet til mig med oprigtig interesse. Så kan man få mig næsten hvorhen man vil, hvis jeg føler det. Og så kommer argumentationen ind. I virkeligheden behøver de ikke argumentere så meget for mig, hvis jeg i dialogen har mærket den oprigtige interesse og det at prøve at forstå. Så kan jeg sagtens tage, at de gør noget helt andet. Jeg synes der er rigtig meget hovsa ind over. Jeg kunne gå så langt, at jeg faktisk kunne sige, at jeg har mistet respekten for dem hvad angår går det, at drive god skole.

#00:31:53-7# Lærerne giver eksempler på hovsa ledelsen - ikke relevant for opgaven, da det er faglige eksempler.

#00:35:02-7# Jeg tænker på, at hvis ledelsen gerne vil have en god skole, så ønsker man vel, at stå med nogle lærer, som er entusiastiske om deres arbejdsdag. Fordi det er i hvert fald det jeg har oplevet, når vi står i en situation, hvor vi er entusiastiske omkring det vi skal i gang med, så kan vi virkelig få ting til at ske, så kan man virkelig få ting til, at rykke sig. Den entusiasme synes jeg simpelthen ikke man er opmærksom på at sikre sig.

Hvad betyder det at vaske sit vasketøj?

Det der er aller vigtigst, det er at man sikre en ærlig dialog. Jeg synes ikke engang, at bedre dialog som du har skrevet, den holder ikke. Vi skal have en ærlig dialog.

Hvad er en ærlig dialog?

Det vil sige, at når man kommer med de her tiltag, så har den været ude og vende eller når man starter linjeskolen, så skal man ikke spørge lærerne og sætte et udvalg til mange penge og bede dem lave linieskole og så bagefter sige, det er ikke den linieskole vi skal have for det skal være bygget op sådan og sådan. Så skal man have tænkt sig om og have sagt. Linjeskolen skal se sådan ud, men vi vil meget gerne have de professionelle input vi kan hente hernede, hvordan får vi bygge det op bedst muligt med de rammer.

Hvis man skal sikre ærlig dialog mellem ledelse og lærer, hvem skal ledelsen så inddrage?

Men er nødt til, at give tid. Som tillidsmand har jeg prøvet at være inde og få tid til, at udvikle vores skole. Jeg synes ikke det er særligt ærligt fra ledelsens side, at bede os om at lave linieskole og så sætter man hverken tid eller rum af til at udvikle det koncept det nu skal være. Først sætter man 240 timer af til noget som man ikke bruger til en skid. Og når vi så skal til at lave linje inden for det koncept der så er stillet, så bliver der ikke givet tid til, at finde ud af, hvad skal den linje så været, hvor er vi på vej hen af med linjen. Vi har nogle kollegaer, som har knoklet røven ud af bukserne i år på de forskellige linjer, men der er bare ikke nogen af dem ved hvor de er på vej hen ad næste år for den plan er ikke lagt. Det synes jeg ikke er fair eller professionelt.

Hvem skal ledelsen inddrage for at det er tæt på optimalt?

Jeg tror alle skal involveres. Du kan ikke sætte os alle ned på et møde og så kan vi være ærlige alle sammen. Vi har et med-udvalg, vi har faktisk haft en udemærket dialog mellem ledelse og tillidsmand. Vi sidder og har nogle muligheder - der er nogle gode muligheder for at køre en god dialog igennem, men det kræver, at man et eller andet sted inde i lederrummet vender, når der før bliver

sagt, at der sidder mange ledere og de er måske ikke lige lede alle sammen, så de skal åbenbart ikke have den samme skideballe alle sammen i forhold til, at være ledelse. der har jeg det anderledes. Vi har nogen der sidder og leder i toppen ja. Men de sidder i en hel ledergruppe, de er på ture sammen i en hel ledergruppe for at finde ud af hvor de er på vej hen ad eller hvad det er de finder ud af. Så må de finde ud, hvad er det vi kan gøre der. Vi har faktisk fra tillidsmændene side forsøgt at bakke op om den proces, hvor er vi på vej hen ad, hvad kan vi tage fat i. Vi har foreslået ledergruppen, at vi gik ind og lavede en LP-gruppe og det har ledelsen ikke tid til.

Det er også fordi ledelsen ikke vil samme sted hen - de har simpelthen så meget indbyrdes. For mig er dialog er ikke alle, det kommer an på, hvad det er for nogen ting. Nogle ting jeg synes er alle. AKT med nogen, SU med nogen osv. Jeg synes ikke det er alt. For mig vil der også være ting, hvor ledelsen i og med at de kom med nogen ting, som er uomtvistelige og det er der, der er nogen lovmæssige ting, noget kommunalt, som de skal formidle. For mig vil en dialog være, at de brugte tid på, at høre, hvilke bekymringer man som lærer kunne have, så man kan tage højde for det. Det er sku ikke, at de skal sidde og høre alle mennesker om alt muligt for det er decideret tåbeligt. Men dialog med dem hvor dialogen er fornuftig og hensigtsmæssig. Jeg synes ikke der er meget dialog i vores lærermøder, som efterhånden er blevet, at man sidder i grupper om et eller andet som næsten aldrig kommer op. Man sidder og fordyber sig i nogen ting der ikke bliver brugt til noget eller et lærermøde, hvor de bare står og doserer. Der er dialog, i hvert fald ingen kommunikation og 4 min så har man lukket i. Men en dialog på rigtig mange fronter og det er ikke deres ledelsesmæssige ret, jeg sådan set er ude efter. I virkeligheden er det den der almindelige interesse for lærer og skole. Jeg tror lederne kunne have os i deres hule hånd, hvis de lyttede og vidste hvad det var for nogen ting, som vi kunne være bange for eller vi ikke rigtig vidste hvordan vi fik op og køre eller sådan noget. Det tror jeg. Selvfølgelig er der ting, som vi ikke behøver at mene noget om, men i og med, at vi er fodfolket, så påvirker det os og så vil det være rigtig godt, at man havde nogen der gad lytte på, puha.

Jeg synes det der er gået galt - nu har jeg været tillidsmand i fire år og det der fungerede rigtig godt var, at vi havde tillid til, at det ledelsen sagde var sandt for det første. De meldinger der kom oppefra gennem dem var rigtig. Den tillid har jeg desværre ikke rigtig længere fordi jeg har oplevet

flere gange, at der er blevet drejet en del på det der, så det er slet ikke den samme oplevelse, som vi så har fået fra andre steder.

Hvis jeg kan høre på vores lærerrepræsentanter til MED-udvalgene at det fungerer, så hjælper det rigtig meget. Det samme med det der hedder PUU herovre og PUI derovre. For det har fungeret, der har været en tillid der, der har lærerne faktisk været med til, at diskutere nogen ting og så må man gå den vej og har man lyst til at blande sig, så var man med og har man ikke lyst til at blande sig og havde tillid til, at det fungerede alligevel, så kunne man trække sig og lade være med at være med. De to organer er sindssygt vigtige, når jeg stadig taler med kollegaer fra MEd-udvalget og fra PUU der ikke føler sig hørt og at dialogen er god og at lederne oven i købet kan stå og være ret uenige og frustrerede på hinanden, så mister jeg virkelig tillid for at tingene kører og de har overblik og styr på det og har en fælles retning og alt det har jeg synes er vigtigt, at de skal have. De to udvalg synes jeg er super vigtige. Jeg har været vant til, at blive fordret med alle de oplysninger jeg har brug for, både omkring lærer vi skulle tage hånd om og også omkring de ting der foregik. Vi kunne sagtens stå sammen om, at implementere vores nye arbejdsaftale og stå sammen om tingene. Efter vi er blevet lagt sammen under den nye ledelse, der oplever jeg bare ikke man har det der fælles mål og interesse i, at arbejde sammen. Den der tillid til, at vi vil jo det samme, vi har hver vores briller på, men vi vil faktisk det samme, vi har hver vores roller i det her spil, men målet er det samme alle skal have det godt og vi skal have en god skole. De to organer synes jeg er helt vildt vigtige og det betyder rigtig meget for mig, at jeg stadig kan høre, at de ikke fungerer herover - det fungerer bedreovre i PUI og det synes jeg betyder helt vildt meget - gud hvor er det fedt, at de gider tale sammen og at de prøver at finde ud af nogle ting sammen.

Det giver faktisk en ro og en tillid.

Det var faktisk det jeg vil sige lidt om. PUI oplever jeg, at det fungerer. Men der er sket noget sjovt i den positive retning. Det er egentlig en græsrodsbevægelse der er opstået. Vi har på LP møder, samstemmigt lydt, at tonen blandt elever-elever, elever-lærer osv. var helt uacceptabel, rå og grim og det er sådan kommet til. Der er simpelthen en lærer græsrodsbevægelse der har sagt, det vil vi ikke finde os i. Nu laver vi et tiltag, nu går vi sådan og sådan, de har simpelthen lavet en plan for, hvordan vi skal tage hånd om det næste år, som de fremlagde på et fælles lærermøde, som ledel-

sen bakker op om, jeg tror det bliver sat i værk. Jeg synes det er et fantastisk arbejde de havde lavet. Det har de sagt, nu skal det være anderledes. De har nok også haft PUI lidt ind over.

Sidst sagde I, at det kunne være en benzinbombe i rummet, at vaske vasketøjet. Men hvad er benzinen?

Jeg tror det kan være rimelig voldsomt, når man står med en ledelse, eller en lærergruppe, hvor tilliden ikke er god nok. Det kræver nogle øvelser og tillid er ikke bare noget man kan købe.

Det kan godt være, at man skal have planlagt det, så man på husmøderne havde drøftet de ting igennem, så man havde fundet nogle af de største sten, så man ligesom får sorteret og i og med, at man havde fået vendt dem på husmøderne og fundet de største sten og havde det der formål, at der skal renses ud og der skal skabes en god skole og vi skal videre sammen derfra og havde fokus på det. Det der kan ske er, at sådan en misstemning meget hurtigt kan smitte og det der med, at man er meget klar på, at holde sig til sagen at gå efter bolden og ikke manden, så man får adskilt de ting. De to ting. Ofte bliver det jo et samsurrium.

Hvordan går man efter bolden?

Man ikke gør det personligt.

Noget af det der har manglet er den fælles følelse, det fælles mål. Noget af det der har været problematikken i første del af den proces her ved sammenlægning har været total topstyring. Nu står du altså med en ledelse, fordi den ligger jo faktisk ikke hos os. Det er et fint tiltag med lidt græsrod, men den ligger ikke der i organisationen, hvis det er organisationen vi kigger på vel, den ligger faktisk hos ledelsen fordi det var dem der tog styringen. De har altså en opgave med at få skabt den tillid igen. Og den dialog igen.

Det nytter ikke, at de siger, at vi skal til at skabe den nye skole og sådan noget og så skal vi til at arbejde sammen, så nytter det ikke noget, at du serverer den ene ting efter den anden, hvor du ikke viser det samarbejde.

Det jeg tror der er udfordringen er den her manglende tillid. Jeg oplever også kollegaer der sidder og hænger fast i nogle frustrationer, som egentlig er gamle, som man godt kunne rydde ud i og sige ok væk. Jeg tror det kunne lette rigtig mange og ligesom få sat sig ned og tænkt over, hvad er det - få placeret den, hvad skal vi gøre noget ved, hvad er bare noget gammelt noget. Vi er mange der går og halvtrives her. Fordi der er de her ting der stadig ligger, som ikke er blevet sagt, så jeg tror bare det vil give luft for nogen og få tingene sagt og få dem placeret. Så tror jeg bare udfordringen er, at ledelsen ikke formår at arbejde med det. Vi har jo siddet på møder og snakket om, hvad er tillid og hvordan skaber man tillid, siddet og lavet bobler, skulle skrive, hatten af og på og hvad ved jeg af alle mulige forskellige ting for at få det her op og stå, det er bare som om, at den forstår det ikke rigtig. Vi havde et lærermøde herovre også, hvor der var nogle lærere, som blev lidt følelsesmæssige og fik udbrudt det ene og det andet. En eller anden sagde, at vi skal rive dagsordnen over og jeg siger det skal vi ikke. Så kan vi sidde og bokse lidt. Det der sker det er, at den ene mandlige leder står helt henne i væggen og gemmer sig mere og mere. Han bliver sådan helt usynlig, når der er en eller anden ting, det er bare ikke ham. Den anden begynder at tale politik, han kører med ordene heroppe og så bliver folk for alvor frustreret. Benzinen kunne komme ved, at responsen fra særligt den ene leder bliver så folk de virkelig har det svært fordi han er så svær at få den der...

Hvis det er benzinen - hvad kunne så være tændstikken der får det hele til, at sprænge?

Vi har et problem her Anders. Vi har et problem og det er, at hver gang den ene leder træder frem, så er det en rød klud. Det er ikke kun os gamle fra den ene skole det er også den anden. Det er benzinen, han skal i og for sig bare komme og så åbne munden og så er der benzin, det kan jeg lige så godt sige.

Kan det være, at han er tændstikken i stedet?

Han kan godt selvantænde, hvis det er det du spørger om. Nu snakker jeg ikke om, at han går op i en spids. Jeg har siddet til møde med ham nogle gange, hvor han snakker til mig, hvor jeg glemmer

at jeg skal slappe af i skulderen og så er hans formuleringer sådan, at jeg har lyst til, at knalde ham en på skrinet. Det har du jo oplevet...

Jeg har skændtes mere med ham end nogen anden på det her sted.

Jeg synes ikke man skal tage det som... Jeg synes ikke det er benzin. Jeg synes heller ikke, at det er det der er trist. Det der er trist, det er, at skolen kommer måske til at blomstre. Skolen bliver måske nr. 1 i området, men der er nok en del af os der skal skiftes ud før vi når nummer 1. Fordi så skal vi være kørt trætte og har søgt et andet sted og det er jo egentlig det jeg synes der er det triste. Fuck det lad os bare tage en benzinbombe, det kommer vi os jo over et eller andet sted, men hvis der så ikke engang er mening med, at bomben sprænger, så er det jo ligegyldigt. Så hvis vi ikke både for os selv, men også for skolen som helhed kan få skabt glæden ved, at træde ind af døren, så er det fuldstændig ligegyldigt.

Det er sku da lorte trist, at hver gang han går på, så er det sådan, at velvidende, at hvis man fortalte det, det er fordi du ikke er oprigtig, du gider ikke at lytte. Det vil ikke hjælpe en skid. Er det ikke trist? Det er da lige til at hyle over. Hvordan overhovedet får du så ændret nogle ting.

Så lad os sige trist. Benzinbomben er egentlig ikke det rigtige ord at bruge. Vi kan da godt smide ordet trist ind, jeg siger bare, målet må jo være som vi snakker om det nu. Hvilke ting skal vi i vores samlede organisation spille på for at nå derhen, hvor vi igen smiler og er entusiastiske når vi træder ind af døren om morgen. Det er vel for helvede det der er målet.

Det der er målet det er, at få dem til at se, at de har nogle lærer der kan mere end de gør i øjeblikket. Det de opfatter er, at de har rigtig mange uvildige lærere, som ikke vil spille med. Det kunne....

Vi er to lærere, som har lavet fest for 7. og 8. klasserne, men at vi rent faktisk ikke kan få tilbagemelding fra kollegaer om at de kan dække opgaven med, at holde vagter i løbet af aftenen er da trist. Det er et meget fint billede på den manglende entusiasme, som vores egen ledelse i hvert fald ikke er med til, at skabe på skolen. Jeg siger ikke, at vi ikke har et ansvar i det her, men det er

bare meget meget svært, at komme igennem de steder, hvor du så prøver at påvirke processen. Det er derfor jeg siger, når jeg smider den til ledelsen, så er det fordi, at der har det igennem så lang tid været så topstyret, at det kræver også, at de bliver opmærksomme på, hvad god ledelse er og hvad entusiasme på arbejdspladsen er.

Det skulle gerne være sådan, at man kan få vasket sit vasketøj uden at få nogle bomber til at sprænge.

#01:02:11-9# Det jeg tror er det helt svære ved det her, det er, at vi ikke har tillid til, at det bliver brugt konstruktivt. Hvis vi skal have et møde eller den her dialog hvor der er flere der skal med, så skal der være en plan for, hvad så. Så skal de også komme med noget respons efterfølgende. Vi sidder og melder ind og vi bliver bedt om at sidde i grupper og så melder vi ind, men det kommer ikke ud til os hvad de så tænker om det vi har sagt til dem. Man føler sig lidt som sådan nogen arbejdsdrenge der bliver sat til ting, sådan det ordner du lige. Man får ikke rigtig noget af vide, så bruger de det til noget. Man føler simpelthen ikke der sker noget med de ting. Vi snakker og snakker og der sker ikke noget, så gider vi ikke snakke, så putter vi os.

Jeg tror den kunne sprænge på den måde. Bare det at skulle starte på, at sige noget og angribe dem for simpelthen ikke at drive skole, det kunne man forestille sig at der ville være nogen der vil sige.

Hvad er det værste der kunne ske, hvis ledelsen fik det af vide?

De har fået meget af de af vide. Så kører de på, at vi også skal tage ansvar og I må jo også gøre noget. Vi arbejder faktisk rigtig meget siger den ene leder og vi knokler faktisk for det her. Jeg tror ikke der kan ske noget værre end det er, det kan kun blive bedre.

Jo det kan blive endnu værre end nu. Der er rigtig meget vrede, nogle kollegaer er rigtig rigtig vrede på den der ledelse, sådan direkte hadefulde. det kunne man sagtens forestille sig kunne blive forstærket og den kunne også blive sådan, at den sidste rest af respekt røg. At det smitter, de der

rigtig grimme ting smittede endnu mere.

Men der er altså et stykke vej. Vi er altså mange der ikke gider at hade dem så meget for det er livet altså for kort til. Og jeg synes også, at vi er kommet op i niveau. For hvis går et år tilbage, så pakkede vi jo os ind. Folk passede usandsynligt meget hver deres og var slet ikke deltagende på nogen områder. hvor i dag er der trods alt åbnet en lille smule op igen. Man har et PUI, som også er mit indtryk er der trods alt er nogle ganske udemærket. Der er nogen steder, hvor grænser har flyttet sig lidt.

Vi har haft et godt PUU møde og det var det sidste og det var fordi det kun var en af lederne der var der ellers har det godt nok rigtig været rigtig u rart.

Der mangler nogle gode mødeledere i ledelsesgruppen.

#01:06:25-0# *Lad os prøve at forestille os, at mødet er afholdt. Hvad vil det være for en skole?*

Det kan kun blive bedre.

Tænk engang - jeg kan slet ikke øjne det. Det kan ikke være muligt.

Der tror jeg du skal huske på, at I har 3 års rygsæk med, mens vi andre lærer lederen bedre at kende, men det er jo ikke sådan, at vi har mistet alt håb.

Jeg tror, at hvis den ene leder vil droppe væk. Det er nemlig et problem - vi har to daglige ledere, som egentlig forsøger at arbejde meget godt sammen og i hvert fald ud ad til står sammen. Så kommer deres leder ind på må og få og overruler dem, så deres autoritet forsvinder helt. Jeg tror, at hvis man skal have det her sted op og køre, så skal den leder træde tilbage og lade de to prøve at drive skole.

Nu bliver det meget personligt, det tror jeg så ikke.

Hvad vil det være for en dag, dagen efter det møde er afholdt?

Jeg kan have den bekymring, at den vil være nøjagtig som dagen før mødet. Det er den oplevelse jeg har haft indtil videre. Nogle gange er der jo blevet vasket lidt vasketøj - måske ikke storvask, men kun et skåneprogram eller et eller andet, så er det bare det samme dagen efter.

Det er også det jeg tænker, vi har virkelig brug for, at der ligesom bliver fulgt op på det - at der er en dialog.

Jo men det går man vel ud fra, hvis man har vasket, og der har været dialog og de har oprigtig interesse. Og en af de ting der er blevet sagt er, at de skal følge op og de skal have struktur osv. Hvis det møde skal lykkes, det kan være det er mig der er naiv, så vil jeg gå ud fra, at de ting ligesom er blevet forstået.

Lad os sige, at det er en proces over et antal mødegange, hvor der har været struktur og opfølgning og det I nævner her lykkes, hvilken følelse vil man have, når man møder på arbejde dagen efter?

Det vil være meget meget bedre. Jeg tænker netop, hvis du siger, at der skal være en der følger op for som jeg har hørt, så har man jo forsøgt med en fra HR afdelingenovre hos jer og det skal prioriteres nemlig. Det skal fandme også følges op.

Men hvis det er lykkedes, hvad forestiller I jer så det vil være for et sted?

Så tror jeg det er en meget bedre skole. Der vil være tillid, det blomstrer. Hvis du kigger rundt på de her lærer, der er eddermame mange kompetencer de vil komme meget mere i spil og få meget mere dialog og hvem er det egentlig der kan hvad og hvordan kan vi få brugt de her kompetencer, vi kan nemmere ramme de elever, vi kan udvikle og vi kan udadtil. Jeg står på siden af fodboldbanen gang på gang med mine børn der spiller fodbold og tænker ahh når folk spørger mig hvordan

det går herude for vi kan sku ikke gå ud og prale som vi kunne i gamle dage. Før kunne jeg sige, at det er en fantastisk skole. Så det vil give en hel anden stemning hos både elever og forældre.

Så tror jeg der vil være tillid, der vil være drive. Vi kan udvikle

(De ovenstående sætninger bliver sagt i flæng af to forskellige lærer. Deres billede af den skole udvikles via samtalen)

Hvad tænker du?

Da du startede med at spørge tænkte jeg, måske skal der vaskes, måske skal man bare sørge for, at få sat processen i gang hvor man viser, at man faktisk har tillid til den lærergruppe man står med. Jeg ved ikke hvor meget vi skal vaske tøj, så skal vi i hvert fald have en ordentlig middag og noget at drikke bagefter fordi så skal man også lige komme sig over, at vi har siddet og råbt og skreget, hvis det er det. Men vi skal vel have gang i nogle processer for at bygge vores skole op. Hvilke processer har jeg ikke overblik over. Så tror jeg faktisk vi skal igennem nogle af de processer, hvor ledelsen får mulighed for at vise, at der kan komme den dialog, at der er baggrund for den tillid.

Hvordan kan man det?

Jeg ved ikke hvorfor det er så svært, men jeg kan sige, at da jeg sad med en anden som tillidsmand, så er det meget forbavsende for mig, at sidde overfor en ledelse der siger "nu skal vi også tillid til hinanden" og det er dem der er mest opmærksomme på det. Hvor jeg tænker, nåh ja, hvem af os er det egentlig der et problem i den her sammenhæng. For jeg havde det ikke og den anden havde det heller ikke.

Jeg synes ikke de er deres opgave bevidst. Det er som om, at vi ikke står som medspillere. Jeg tror oprigtig talt ikke at jeg står blandt nogle kollegaer, som er indsat som lærer for at være modspillere. Det dur simpelthen ikke i systemet, så dem af os der er nået så langt, at vi også endda er ansat som lærer efter uddannelsen, vi er ikke modspillere som udgangspunkt. Det er vel den proces man

skal ind og have fat i.

Jeg tror på, at det vil kunne hjælpe. Jeg er ikke enig. Jeg synes det der gulvtæppe er så bulet. Du bruger et vigtigt ord og det er modspillere. Hvis man føler sig sådan, så kan man ikke have nogen dialog. Egentlig er lærerjobbet jo også et job, som fylder så meget, så i hvert fald for rigtig mange af os fylder det også når vi kommer hjem. Så det vil for mig gøre det sådan, at der er mange ting der vil føles meget lettere og meget rarere både på arbejde, men også hjemme.

Kan du være mere konkret på, hvad det er der buler gulvtæppet?

Det er de indestængte følelser af, at føle sig ignoreret og overset fordi, så meget mødeaktivitet bliver brugt. Det er ikke autentisk. Det bliver ikke brugt, det er latterligt, at bruge voksne menneskers tid, på at de skal udtale sig om noget man ikke gider at høre på i virkeligheden. I virkeligheden er det der sker, at al den udveksling af ideer sker inde på vores lukkede møder, hvor lederne ikke er der og så synes de, at vi kan sende det som referat og så døre det. Det er nogle af bulerne.

Men hvilken proces er det så der skal til, for at man kan få rensset under gulvtæppet?

Ledelsen kan jo komme ud i de grupper, når vi diskuterer de her ting.

Jamen jeg tror bare, at man skal være meget bevidst om, du er nødt til, hvis du skal vinde den her, så kan du måske gøre det ad åre, hvis du vil have ting til at ske hurtigere end at det bare er tiden der læger alle sår, så skal du ind og være bevidst om, hvad er det for processer, hvilken vej går vi, hvad tror I - det kan de så overveje selv til at starte med og så skal de have os andre med ind.

Men for mig vil det betyde rigtig rigtig meget, at ledelsen ikke sad derinde eller var gået hjem, når vi har mødeaktivitet f.eks. Og kom ud og brugte tingene og hørte, hvad der foregik og måske deltog i debatten ude der hvor vi diskuterer ting, som de har valgt, at vi skulle diskutere og vende. Det vil for mig give et indtryk af oprigtig interesse og medspil. Det kunne være i det små her og et eller andet må der jo foregå på det møder. Det vil faktisk betyde rigtig meget for mig.

Det er igen tillid jeg hører. Det er den der er så svær at gøre noget ved fordi det er ikke noget praktisk bare. En ting er at vi ikke rigtig føler, at de har styr på tingene og der er for mange hovsa ting og man måske ikke føler de har overblik over hvad der foregår her. Men den der tillid der, hvis den skal genskabes, så tror jeg at det er rigtigt, at det også skal være en lang proces, hvor de viser sig i både MED og PUU, men jeg tror også, at vi har behov for at høre, hvad hinanden tænker, for jeg tror altså stadig der er en del frustrationer, som man godt kan se, at få placeret et helt andet sted og få sparket væk. For hvis det er så gennemgribende det had du fortæller om. Men jeg tror det vil være en god start, hvis der kommer sådan en som dig (AK) og satte nogle ting i gang, hvor de kørte nogle gange og så i øvrigt blev fulgt op i de andre udvalg. For jeg synes jeg har stor tillid til, hvis mine kollegaer siger de bliver hørt. Det er også en stemning der spreder sig.

Du er inde på noget rigtigt. Du er inde på, i og for sig, så betvivle jeg ikke nogen ej heller lederens intention om, at drive skole. Det gør jeg ikke. So far so Good. Men så kommer det i virkeligheden og så er vi måske tilbage til det vi snakkede om og være faglig funderet og have roen også til at fordybe sig i tingene. Egentlig tror jeg, at selvfølgelig vil de det.

Du siger det er en proces. Jeg er en af dem der siger, at det har vi prøvet. Ikke dermed sagt, at man ikke skal prøve det igen. Men det er rigtig vigtigt, hvem det er der kommer ind og styrer det, så der sker noget. For det der skete var, at der blev sat tid af, der blev sat penge af, der kom en erhvervspsykolog, som skulle styre den proces. Men hvad skete der - hun gav op. Det fes ud, der kom ikke noget ud af det. Vi har brugt tid, vi har brugt penge, vi har brugt kræfter på at diskutere de her ting.

Hvorfor fes det ud?

Det ved jeg da ikke, det får vi jo ikke noget af vide om. Det fes bare ud.

Jo de ville ikke samarbejde, altså Danmarks Lærereforening, så hun måtte give op.

Der har været sat mange processer i gang og så rejser mine nakkehår sig, for så er vi lidt tilbage med det med flosklerne. Jeg vil da gerne tro på, at der er noget der virker og at en proces kan sættes i gang. Men det har jeg ikke forstand på, hvad det er for en proces og hvad der kan gøre det, men der findes mange kloge folk indenfor kommunikation, som er dygtige og kan en masse ting.

Men det er da tungt, når I har prøvet så meget og stadig har det sådan.

Men intet har ændret sig, ledelsen ser stadig os som modspillere.

Jeg tror det handler om nu vi snakker om kommunikation, så tror jeg det handler om, at vi snakker på helt forskellige bølgelængder, for som I siger, så vil vi alle sammen en god skole og vi er ikke i tvivl om, at alle lederne de vil også en god skole, men vi snakker bare om det i forskellige luftlag.

Hvordan snakker ledelsen om det?

Ledelsen kan komme med flotte PowerPoint shows her har vi det og her skal vi hen og det er flot. Vi andre tænker, jamen jeg skal over i 3b i morgen og hvordan er det lige med den sky deroppe. Der er virkelig langt mellem nogle ledes ideer om en god skole og så hvordan den praktiske vej er derhen til, hvordan bliver det gjort.

Men så er I lidt tilbage i det med værdier og holdning og fælles platform...

Hvilken lærer eller leder vil sige, at man ikke vil en god skole. Vi vil det jo alle sammen, vi har bare nogle forskellige stier hen til det fælles mål og vi har nogle forskellige delmål måske undervejs eller nogle forskellige måder at komme derhen. Vi har nogle forskellige billeder af, hvordan vi kommer hen til målet.

Men er det ikke ok, at ledelsen har nogle overordnede holdninger til hvordan man kommer hen til den gode skole og så er det lærerne der sørger for, at de bliver forankret ude i klasserne?

Men de siger ikke noget, det er rigtig rigtig luftigt. Der er mange lærer der føler, at med den ene leders facon er fuld af floskler, taler død nedladende og doserende. Sådan en rigtig demagog vil man sige. Det er ikke særlig konkret, hvad skole er. Det er livsglæde Anders. Lav du skole på livsglæde du ved godt hvad god skole er for det er livsglæde Anders, nu laver du god skole.

Det jeg synes er problemet i det du siger der det er, at de vi skal lave den her linieskole og når jeg går til lederen og siger for 40. gang hvad er argumentationen for at lave de her linjeklasser, når alle lærerne gerne vil have stamklasser med linjer, det har vi mange argumenter for. Så siger hun så tre ting. Jeg vil ikke have udvidet valgfagsordning, det kan skemateknisk lade sig gøre og jeg tror på det motiverede valg. Men det har ikke noget at gøre med om det er stamklasser eller linjeklasser, for det motiverede valg er linjevalget uanset hvad og så mister jeg bare så meget for det her. Jeg har siddet i Danmarks Lærerforeningen og hørt en sige, at forskningsmæssigt så er der overhovedet ikke noget af vores forskning der siger, at det her er godt.

#01:27:26-9# Tillid er et af de helt store nøgleord - det er både en faglig tillid og en tillid til, at det er rigtigt det der bliver sagt, for hold da op hvor har de prøvet at stikke os mange blå i øjnene.

Det der vasketøj går på, at det hele er begreber, der er ikke noget konkret med god skole, det er livsglæde.

Men det er jo svært at definere god skole.

Det synes jeg ikke det er. Det kan i hvert fald gøres langt langt bedre end livsglæde.

Resten bliver en snak og diskussion om, hvorvidt de har givet AK nok til opgaven.

13.7. Bilag G – Grønnevangskolens værdigrundlag

Værdigrundlag



Vision

Grønnevang Skole vil være en skole med høj faglighed og et inspirerende læringsmiljø. Vi vil uddanne og udvikle børn og unge i fællesskaber, der skaber selvværd, trivsel og mod.

Grønnevang Skole

- Skaber, sammen med forældre og lokalsamfund, fundamentet for den enkelte elevs videre liv og uddannelse.
- Har plads til forskellighed og mener at mangfoldighed er en styrke
- Understøtter til stadighed den enkelte elevs udvikling
- Er en attraktiv arbejdsplads kendetegnet ved faglighed, samarbejde, engagement og pædagogisk innovation

Engagement - Læring – Livsglæde

13.8. Bilag H – Forfatterpræsentationer

Bateson, Gregory

Gregory Bateson (1904 - 1980) udgav i 1964 bogen "The Logical Categories of Learning and Communication". Gregory Bateson har endvidere ydet værdifulde bidrag til videnskaben inden for evolutionsteori, psykologi (double-bind teorien), systemteori, kybernetik og meget andet. Inspireret af systemteorien ville han skabe en ny videnskab (a science of mind and order) på tværs af videnskabsgrene som biologi, psykologi og antropologi mm. Denne videnskab skulle udforske de mentale og strukturelle sider af verden, og til dette formål søgte han en erkendelsesteori, som kunne erstatte den Newtonske erkendelsesteori, som han fandt utilstrækkelig.

Burr, Vivien

Vivien Burr er adjunct på University of Huddersfield. Hendes forskningsmæssige interesser er sociale konstruktioner, køn og kulturelle studier.

Cooperrider, David

David Cooperrider er en af de grundlæggende kræfter af teorien Appreciative Inquiry. Han er professor på Weatherhead School of Management og er en ivrig taler, konsulent og rådgiver.

Darmer, Per

Per Darmer er cand.merc Ph.D. lektor ved Institut for organisation, CBS. Han er medforfatter til Paradigmer i Praksis.

Hansen, Heidi

Heidi Hansen er adjunkt på Syddansk universitet. Hun har skrevet to bøger – Kommunikation skaber din organisation og Branding.

Haslebo, Gitte

Gitte er uddannet cand.psych. fra Københavns Universitet i 1970 og tog en Master's Degree i business administration i 1968 ved University of Kansas i USA. Herudover har hun en skandinavisk proceskonsulentuddannelse hos EIT (European Institute for Transnational Training) og en omfattende

efteruddannelse i systemisk, anerkendende og narrativ konsultation, ledelse og organisationsudvikling. Hun blev autoriseret som psykolog af Dansk Psykologforening i 1992 og af Socialministeriets psykolognævn i 1994. I 2001 blev hun godkendt som specialist og supervisor i arbejds- og organisationspsykologi af Dansk Psykologforening. Gitte har siden 1984 arbejdet med lederuddannelse, ledelsesudvikling og organisationsudvikling. Først som ledelseskonsulent og uddannelseschef på Danmarks Forvaltningshøjskole i 1980'erne. Hun har 5 års ledererfaring som uddannelseschef og personaledirektør frem til 1991, hvor hun stiftede konsulentfirmaet, der først hed Erhvervspsykologisk Konsultation og dernæst Haslebo & Partnere.

Holm, Inge Schützsack

Inge Holm arbejder som privatpraktiserende psykoterapeut (MPF) og organisationskonsulent. Hun er endvidere forfatter og har skrevet bøgerne: Anerkendelse i ledelse og Ledergruppen – dynamiske læreprocesser. Begge udgivet på Hans Reitzels Forlag.

Hornstrup, Carsten

Carsten Hornstrup er en erfaren konsulent, underviser og coach med mangeårig baggrund som leder og konsulent i private og offentlige organisationer. Han har tidligere arbejdet som håndværker og produktionsleder hos Bang og Olufsen og udviklingskonsulent i Århus Amt. Han underviser på MacMann Bergs uddannelser i systemisk ledelses- og organisationsudvikling.

Lang, Peter

Peter Lang er en internationalt anerkendt teoretiker og praktiker inden for systemisk organisationsteori, og han arbejder verden over med organisationer og udviklingssamtaler. Peter Lang er desuden tidligere præst og forfatter til en lang række artikler og bøger. Den nyeste bog, Bæredygtige konstruktioner: Værdsættende samtaler i organisationer i 2002, (hvor han bl.a. i samarbejde med David L. Cooperrider og Diana Whitney over de sidste 10 år har arbejdet med udvikling af Appreciative Inquiry).

Pearce, Barnett

Barnett Pearce har været professor i kommunikation i Amherst, Chicago og ved Fielding Institute. Han har undervist og forelæst over hele verden, men især i Colombia, England og Danmark. Pearce skrev sin seneste bog Kommunikation - om skabelsen af sociale verdener specielt til det danske marked, og den udkom på Dansk Psykologisk Forlag i 2007.

Grundtanken i CMM-teorien (der på dansk kaldes koordineret håndtering af mening), er, at det er gennem vores handlinger, at vi skaber vores sociale og personlige verdener. Kommunikation bliver i CMM-teorien opfattet som en kompliceret proces af meningsskabelse og ikke blot som overførsel af information. Det er gennem vores talehandling, at vi skaber hinanden og os selv. Vi gør noget, når vi siger noget. Det er således ikke bare et semantisk indhold, der kommunikeres, det er en skabelseshandling, vi udfører, når vi siger noget.

Det enkle og optimistiske budskab i CMM-teorien er derfor, at vi kan skabe bedre sociale verdener gennem vores handlinger. Det er igennem vores handlinger, at vi skaber episoder. Vores opgave som mennesker er derfor ifølge CMM-teorien at skabe de episoder og de sociale verdener, vi ønsker og undgå dem, vi ikke ønsker.

Shaw, Patricia

Patricia Shaw er professor fra University of Hertfordshire i England med mange års videnskabelig og praktisk erfaring i arbejdet med organisatoriske forandringer, læring, udvikling og ledelse. Hun er socialkonstruktivist.

Stacey, Ralph D.

Ralph D. Stacey er professor på universitetet i Hertfordshire. Han er supervisor på det innovative "Doctor of Management" program og samtidig forfatter til en lang række bøger her i blandt Strategic Management and Organizational Dynamics.

Weick, Karl E.

Karl E. Weick er professor på University of Michigan. Han studerer blandt andet temaer som hvordan personer skaber mening af forvirrende situationer, den sociale psykologi af improvisation og social commitment. Han er forfatter på bogen Sensemaking in Organizations.