



Strategi for organisatorisk forandring - Inklusion i Silkeborg Kommune

*Gruppens medlemmer og
studienummer:*

Anders Ingemann Andersen 47474
(BA)

Jeppe Hansen Jakobsen 47008
(BA)

Tea Holmgård Christensen 47528

Vejleder:

Anita Mac

Anslag

Rapport: 172.670
Abstract: 1200
Resumé: 1200

Roskilde Universitet
Virksomhedsstudier
Forår 2014

Abstract

This study investigates strategies for organisational change, exemplified by the strategy for inclusion in the Danish elementary school within the municipality of Silkeborg. The focus of this study is thus to understand to which extent the strategy is enabling or limiting in order of reaching the objectives of the strategy. We have investigated the realization of the “Mindset” constructed by the Educational Psychological Consultancy, through interviews with EPC, school principals and schoolteachers, alongside observations of two school classes. Through the use of Finn Borum’s strategies for organisational change, we have identified the technical-rational and the humanistic change-strategy as dominant strategies in the change for more inclusion. This study’s findings include an understanding of the different socially constructed perspectives of inclusion depending on the various positions within the organisation, which have limited the objectives of the strategy. Furthermore, we conclude that underlying elements affects the different sensemaking at each level of the organisation and thus limits the realization of the “Mindset”, even though the Mindset is evident in the environment.

Resumé

Dette projekt arbejder med strategi for organisatorisk forandring, eksemplificeret ved Inklusionsstrategien for folkeskolen i Silkeborg Kommune. Projektets fokus er således at identificere ændringsstrategier ved Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi, samt forstå på hvilken måde strategien, ud fra skolernes hverdag, kan siges at være muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af Inklusionsstrategiens mål. Vi har undersøgt virkeliggørelsen af Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings "Mindset" i forbindelse med Inklusionsstrategien via interviews med PPR, skoleledere og lærere, samt observationer på to folkeskoler. Gennem Finn Borums teori om strategi for organisationsændringer har vi identificeret den teknisk-rationelle og den humanistiske som værende de dominerende ændringsstrategier i Inklusionsstrategien. Derudover har vi konkluderet, at de forskellige socialt konstruerede meningsdannelser på hvert niveau i organisationen er begrænsende for virkeliggørelsen af Inklusionsstrategiens mål. Slutteligt har vi konkluderet, at underliggende elementer har betydning for niveauernes arbejde med inklusion og "Mindsettet", men at Mindsettet trods alt kan identificeres i skolernes hverdag.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning	4
1.2 Problemfelt	5
1.2.1 Problemformulering	8
1.2.1 Uddybning af problemformulering og anvendte begreber	8
1.3 Præcisering	9
1.4 Projektets struktur	10
Kapitel 2: Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi	12
2.1 Mindset	13
2.2 Organisering	14
2.3 Økonomistyring	14
2.4 Uddannelse og kompetenceløft	14
2.5 Formidling	14
Kapitel 3: Metode	16
3.1 Projektets videnskabsteoretiske orientering	17
3.2. Præsentation af informanter og observationer	18
3.2.1 Leder for PPR Silkeborg, Poul Skaarup Jensen	19
3.2.2 Skoleledere	19
3.2.3 Lærerne	19
3.2.4 Observation	19
3.3 Semistruktureret interview og interviewguide	21
3.3.1 Kritik af interview	21
3.4 Strategi for bearbejdning af empirisk materiale	21
3.4.1 Transskriberingsstrategi	22
3.4.2 Tematisk analyse	22

3.4.2.1 Kodning	22
3.4.2.2 Meningskondensering	23
3.5 Valg og fravalg af teori.....	23
3.5.1 Forskningsartikler.....	24
3.6 Kritik af teori	25
3.6.1 Finn Borum – Ændringsstrategier	25
3.6.2 Karl Weick & Robert Quinn	26
3.7 Metodologiske overvejelser.....	26
3.8 Analysestruktur.....	27
Kapitel 4: Teori.....	28
4.1 Finn Borums strategier for organisationsændring	29
4.1.1 Ændringsstrategier på baggrund af organisationsteori.....	29
4.1.2 Ændringsstrategiers hoveddimensioner	31
4.1.3 De fire ændringsstrategier	32
4.1.3.1 Den teknisk-rationelle ændringsstrategi.....	32
4.1.3.2 Den humanistiske ændringsstrategi.....	33
4.1.3.3 Den politisk ændringsstrategis hovedelementer og problemer	34
4.1.3.4 Den eksplorative ændringsstrategis hovedelementer og problemer.....	35
4.1.3.5 Opsummering	36
4.2 Forandring	36
4.2.1 Episodisk forandring	37
4.2.2 Fortsat forandring.....	38
Kapitel 5: Analyse	40
5.1 Identificering af ændringsstrategier i Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi	41
5.1.1 Grundlaget for forandring	41
5.1.2 Det organisatoriske perspektiv	44

5.1.3 Inklusionsstrategiens løsningsmetoder.....	46
5.1.4 Inklusionsstrategiens udformning	48
5.1.5 Inklusionsstrategiens byggeklodser.....	50
5.1.6 Inklusionsstrategiens hovedproblem	54
5.2 Delkonklusion.....	56
5.3 Inklusionsstrategien i hverdagen	56
5.3.1 Inklusionsstrategiens betydning for skolernes hverdag	57
5.3.2 Sammenhæng mellem PPR, skoleledere og lærerne	61
5.3.3 Bagvedliggende faktorer	65
5.4 Delkonklusion.....	68
Kapitel 6: Diskussion	69
Kapitel 7: Konklusion	75
Litteraturliste.....	79
Bilag	83

Kapitel 1:

Indledning

Vores interesse for organisationer, og disses betydning for samfundet, er grundlaget og motivationen for dette projekt. Organisationer kan anses som vigtige byggeklodser i opbygningen af samfundet, og denne forståelse har vakt vores interesse for organisationsteori og derigennem organisatorisk forandring. Forandring af organisationer, uanset om de er i den private eller offentlige sektor, er en kompleks størrelse, og vi har et ønske om at forstå denne kompleksitet, ud fra strategiers påvirkning og skabelse af organisatoriske forandringer. Strategi er således vores udgangspunkt og vi vil gennemgående i projektrapporten arbejde med organisationsforandringer ud fra strategi som centralt begreb.

1.2 Problemfelt

I forståelsen af organisationer i dagens samfund, ligger der et behov for at forstå den udvikling organisationsteorien har gennemlevet, og som stadig ligger implicit i organisationsforståelsen. Max Weber har, med bureaukratiet som idealtipe for organisationsformer, haft betydning for en højere grad af rationalitet i samfundet, og har ligeledes influeret den senere forståelse af organisationer (Borum 2013: 16). Weber og Taylor har ud fra deres idé om optimering af arbejdsprocesser og administration, i et forsøg på strukturering af organisationen, været centrale for den organisatoriske tænkning (ibid.: 16f). Derigennem har Weber og Taylors organisationsformer været med til at dominere den moderne tids perspektiv på organisationer, og bidrager med elementer til nutidens organisationsformer (Clegg 1990 i Borum 2013:17). Hvor bureaukratiet og Taylorismen benægtede den menneskelige natur gælder det for nutidens beslutninger om organisering i højere grad om sociale praksisser, der i samspil med bureaukratiet og Taylorismens tanke sæt definerer nutidens organisationsformer (Borum 2013: 17). Når der herved tales om organisatoriske ændringer må disse ses på baggrund af, og i opposition til, den bureaukratiske og tayloristiske organisationsform (ibid.: 17). Selvom ændringerne kan ses som et forsøg på at bryde eller modificere den bureaukratiske tankegang, operer de nutidige organisationsformer stadig med en forståelse af, at organisationer og organisationsændringer kan kontrolleres, hvilket ikke modsiger den bureaukratiske eller tayloristiske tankegang:

”Men fokus forskydes fra rationalitet og kontrol via et overordnet, strukturelt design til planlægning og styring af ændringsprocesser ved hjælp af »sociale teknologier” (Borum 2013: 18).

Ovenstående illustrerer nogle af de forhold, som gør sig gældende for nutidens organisering, men også at organisatoriske ændringer skal ses i lyset af, og/eller i opposition til, bureaukratiet og taylorismens tankegang. Organisatoriske ændringer kan i den forbindelse relatere sig til perspektiverne for episodisk eller fortsat forandring (Weick & Quinn 1999:365). Karl Weick & Robert Quinn konkretiserer ud fra disse, to forskellige perspektiver på, hvorledes forandringer opstår, hvem der udløser forandringer og i hvilken processuel kontekst forandringer i organisationer skal forstås ud fra (ibid.:365ff). Herigennem skal de organisatoriske forandringer, udover relationen til den bureaukratiske og tayloristiske tankegang, ses ud fra forskellige interne og eksterne forhold i organisationen. I den forbindelse har Finn Borum formuleret fire forskellige strategier for organisationsændringer (Borum 2013: 19), der hver i sær anskuer organisationer og deres forandring forskelligt. Der kan argumenteres, at strategi har en stor betydning for den eventuelle ændring en given organisation måtte gennemleve. Henry Mintzberg definerer i den forbindelse, i sin artikel ”*Five P’s for Strategy*”, at strategi er en diffus størrelse, der umuligt kan simplificeres i en enkelt definition (Mintzberg et al 2009: 9). Strategibegrebet er langt mere kompliceret og kræver, i Mintzbergs optik, fem definitioner; *plan, ploy, pattern, position* og *perspective*. Hver af de fem definitioner dækker over en forståelse af strategibegrebet samt en forståelse af, hvilket formål strategien har (ibid.). I forlængelse heraf kan det argumenteres, at Borums fire ændringsstrategier ligeledes må relateres til Mintzbergs fem definitioner på strategibegrebet, for at bibeholde kompleksiteten af strategibegrebet i forhold til forandring.

Et eksempel på en organisation, der i disse dage gennemlever en organisatorisk forandring, er den danske folkeskole. Helt konkret er den nye skolereform et tiltag, som træder i kraft ved skolestart 2014. Formålet med reformen er at definere den nye folkeskole, og i den forbindelse er der fremsat organisatoriske tiltag, som skal medvirke til at udvikle folkeskolen (Undervisningsministeriet). Folkeskolereformen skal dog ses som ét i rækken af tiltag, i forsøget på at ændre og udvikle folkeskolen. I 2012 udarbejdede den nuværende regering, i samarbejde med KL, en lovændring for arbejdet mod en mere inkluderende folkeskole (Inklusionsudvikling). Lovændringen havde til formål at øge inklusionen af elever med særlige behov i den almene undervisning, sikre bedre anvendelse af ressourcer samt regulere forholdene til specialundervisning så det udelukkende er elever med et omfattende støttebehov, som er forbeholdt specialundervisning (ibid.).

Lovændringen har medført en kommunalaftale for omstilling til øget inklusion, indeholdende tre mål for inklusionen:

- 1) Andelen af elever i den almindelige undervisning forøges fra 94,4 procent til 96 procent i 2015
- 2) Andelen af elever der får 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015 og yderligere frem mod 2018
- 3) Fastholdelse af elevernes trivsel i takt med omstilling til øget inklusion.

(ibid.).

For den kommunalaftale gælder en række fastsatte målsætninger og planer for inklusionen, der bedst af alt kan relatere sig til Mintzbergs ”plan” definition for strategi (Mintzberg et al 2009:9f). Den kommunalaftale kan siges at være udtryk for en plan, der relaterer sig til tanken om, at strategi konstrueres ud fra en tilsigtet handling, hvilket betyder at strategien, inden den iværksættes, kan planlægges og forudsiges (ibid.). Hvorvidt arbejdet med inklusion, i de danske kommuner, er lykkedes med at planlægge og forudsige inklusionen, er derfor et centralt spørgsmål at stille.

Af afrapporteringen for 2013, som løbende har til formål at vurdere kommunernes arbejde med inklusion, lyder det: ”at kommunerne er kommet godt i gang med omstilling til øget inklusion” og at det samtidigt ”er lykkedes for kommunerne at vende udviklingen med stigende eksklusion af elever til specialskoler og specialklasser” (KL 2013: 1).

Afrapporteringen tager afsat i 12 kommunernes resultater med inklusion og fungerer derved som et repræsentativt udsnit for, hvorledes implementeringen af den kommunalaftale forløber (ibid.). Af resultaterne fremgår det, at andelen af elever i den almindelige undervisning er steget fra 93,1 procent i 2010 til 94,9 procent i 2013 (ibid.), hvilket tyder på en udvikling, der bevæger sig imod målet på 96 procent af alle elever i den almene undervisning i 2015 (ibid.).

En af de kommuner der, i forhold til den kommunale målsætning om 96 procent, har klaret sig godt er Silkeborg Kommune. Kommunen har siden lovændringens tiltræden, formået at holde sig under den nationale grænse for procentdel segregerede elever (Interview PPR: 5). Silkeborg Kommune er hermed et eksempel på en kommune, som igennem deres arbejde med inklusion formår at opfylde første del af de nationale målsætninger for inklusion. Hvad kommunen konkret har arbejdet med, for at nå målsætningerne, er i den forbindelse interessant at udforske. Overordnet set har Silkeborg Kommune arbejdet med inklusion og udarbejdet en

inklusionsstrategi for kommunens skoler. Strategien har blandt andet betydet en ny organisering af arbejdet med børn med særlige behov, en fokusering på et kompetenceløft af skolernes ansatte samt betydet, at der er arbejdet med at implementere et nyt menneskesyn på alle niveauer, konkretiseret ved et ”Mindset” (Silkeborg Kommune 2010). I forhold til organiseringen og tilgangen til arbejdet med Inklusionsstrategien i Silkeborg Kommune vil det herved være interessant at studere den forandring, som er sket på skoleområdet i Silkeborg Kommune og dertil analysere Inklusionsstrategien ud fra et ændringsstrategisk perspektiv. I forlængelse heraf vil det være interessant at vurdere, hvor vidt den formulerede strategi og dens hovedpunkter kommer til udtryk på skolerne i Silkeborg Kommune.

Dette leder herved frem til projektets problemstilling

1.2.1 Problemformulering

Hvilke ændringsstrategier kan identificeres ved Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi, og på hvilken måde kan strategien, ud fra skolernes hverdag, siges at være muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af Inklusionsstrategiens mål?

1.2.1 Uddybning af problemformulering og anvendte begreber

Vi ønsker at beskæftige os med ændringsstrategier, hvilket i dette projekt baseres på Borums strategier for organisationsforandring. En præsentation af Borums ændringsstrategier er at finde i afsnit 4.1.3 Det er således projektets formål at: 1) identificere hvilke ændringsstrategier der har gjort sig gældende for Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi på folkeskoleområdet 2) analysere hvordan Inklusionsstrategien influerer folkeskolernes hverdag 3) analysere hvilke elementer i Inklusionsstrategien som er muliggørende eller begrænsende for opnåelsen af strategiens mål. Hertil vil refleksioner af ændringsstrategierne i en strategisk kontekst indgå.

Herunder følger en kort gennemgang af de begreber projektet anvender:

Ændring/forandring: Generelt vil begreberne forandring og ændring blive benyttet synonymt.

Organisering og organisation: I projektet anskues de tre led: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), skoleledere og lærere som den samlede organisation. Når dette er sagt, aner-

kender vi stadig, at det ikke er muligt at arbejde med PPR, skoleledere og lærere helt afskåret fra kommunaletaler og nationale lovændringer.

Inklusionsstrategien (IS): I 2012 gennemførte den nuværende regering en lovændring, som fokuserede på omstillingen til mere inklusion i den danske folkeskole. Heraf udspringer Silkeborg Kommunes IS og det er denne strategi, der er i fokus for projektet og problemformuleringen. I forlængelse heraf er det vigtigt at pointere, at vi i projektet anser IS som værende en forandring i forhold til organiseringen af skoleområdet i Silkeborg Kommune

Skolens hverdag: Ved skolens hverdag forstås eventuelle nye organiseringer af arbejdsprocesser som lærerne gennemgår dagligt, herunder arbejdet med børn i klasserne og samarbejde med skoleledere og (PPR). Herunder de udfordringer skoleledere og lærere stilles overfor i forbindelse med ændringer af eksisterende strukturer i folkeskolen.

1.3 Præcisering

I projektet arbejdes der med strategi i den offentlige sektor, med fokus på ændringsstrategi i kommunalt regi. Projektet har således valgt IS i Silkeborg Kommune som et udtryk for organisatorisk strategiarbejdet. Derved har vi afgrænset os fra at fokusere på strategisk arbejde og forandring i private organisationer. Vi er således opmærksomme på, at den strategi og forandring som vi beskæftiger os med er politisk bundet og styret af nationale budgetter. Vi vil dog ikke gå ind i det politiske aspekt af IS, og hvorvidt målet om højere trivsel i folkeskolen politisk er formuleret for at skjule behovet for at skærpe ned på ressourcer til specialundervisninger, som Skoleleder A påstår (Interview Skoleleder A: 3), vil vi ikke diskutere. Det interessante for vores projekt er at undersøge, hvordan strategien er muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen, hvad end det er mere inklusion eller et økonomisk problem, der er grundlaget for forandringen.

I arbejdet med IS i Silkeborg Kommune, vil der ikke blive arbejdet med andre institutioner end folkeskolen. Dette er valgt for at konkretisere analysen af arbejdet med IS, og fordi at folkeskolen som institution er interessant at arbejde med, med tanke på den udvikling som skolen i forvejen gennemgår.

Folkeskolen oplever for tiden en del forandring, heriblandt den gennemgribende folkeskolereform, der træder i kraft juli 2014. Vi forsøger at afgrænse os fra denne forandring, da den ikke er trådt i kraft endnu, men vi erkender, at det kan være svært for projektets informanter, helt at separere IS fra folkeskolereformen. Vi anerkender ligeledes, at aspekter af IS arbejdes

med i forlængelse af folkeskolereformen og visa versa, hvorfor det kan argumenteres ikke at være muligt at afskære os helt fra reformen.

Yderligere vil IS i Silkeborg Kommune blive anskuet ud fra tre niveauer: PPR, skoleledere og lærerne. Vi har derigennem afgrænset os fra at fokusere på forældre og elever, hvilket kommer til udtryk ved vores empiriindsamling. Denne afgræsning er truffet, da vi med inddragelse af PPR, skoleledere og lærere skaber viden ud fra de aktører som vi anser for centrale for strategiens udformning og virkeliggørelsen i skolernes hverdag. Hermed optræder IS som eksempel på projektets formål; at forstå og arbejde med organisatoriske forandringer ud fra en strategisk kontekst.

1.4 Projektets struktur

Kapitel 2 vil præsentere konteksten for dette projekt. Vi vil redegøre for inklusionsarbejdet fra nationalt niveau til Silkeborg Kommune, med det formål at sætte rammen for projektet samt skabe generel forståelse for den proces, der er sket forud for vores analyse, og som vi forholder os til gennemgående i projektet.

Kapitel 3 indeholder projektets metodiske overvejelser, og hvilken betydning den anvendte metode har for vores projekt. Projektets socialkonstruktivistiske perspektiv vil her blive præsenteret, samt dennes indflydelse på den viden, der skabes i projektet. I metodekapitlet vil vi derudover præsentere og kritisere den anvendte teori, og derudover reflektere over den valgte teoris indflydelse på projektets udformning, heriblandt indflydelsen på vores empiriindsamling.

I Kapitel 4 redegør vi for det anvendte teori, der fungerer som grundlag for analysen. Vi vil i dette kapitel redegøre for Borums strategier for organisationsændring samt for teori om episodisk og fortsat forandring.

I Kapitel 5 analyserer vi IS og analysen deles op i to dele. Den første del af analysen struktureres ud fra Borums seks hoveddimensioner, med det formål at identificere hvilke ændringsstrategier, der har gjort sig gældende i Silkeborg Kommune. Anden del af analysen søger at identificere hvilken betydning IS har haft for skolernes hverdag, for derefter at kunne konkretisere hvilke elementer af IS, som er muliggørende eller begrænsende for opnåelse af strategiens mål.

I Kapitel 6 vil vi diskutere de identificerede ændringsstrategiers indflydelse på virkeliggørelsen af IS. Vi vil i diskussionen forsøge at opstille alternative handlemuligheder, der potentielt vil kunne optimere organiseringen af inklusionsarbejdet i Silkeborg Kommune.

I Kapitel 7 vil projektets konklusioner blive præsenteret, baseret på vores metodiske og teoretiske konklusioner på projektets problemformulering.

Kapitel 2:

Silkeborg Kommunes

Inklusionsstrategi

I udarbejdelsen af IS har Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) haft en central rolle.

PPR arbejder for læring, udvikling og trivsel for alle børn gennem inkluderende fællesskaber og læringsmiljøer (Silkeborg Kommune 2013b). I arbejdet med inklusion er PPR skolernes nærmeste samarbejdspartner (Silkeborg Kommune 2013), hvilket gør at vi i projektet har inddraget PPR i arbejdet med IS.

I takt med det stigende fokus på inklusion, og med det opstillede nationale mål er fokuset i dette afsnit Silkeborg Kommunes IS. I kraft af at Silkeborg Kommune allerede ligger under det nationale mål, 3,1 procent i 2012/13, har kommunen opsat et mål om at befinde sig på 3 procent i 2013 (Silkeborg Kommune 2013d).

Konkret indeholder IS fem centrale punkter: Mindset, Organisering, Økonomistyringsmodel, Kompetenceløft og Formidling, og det er disse punkter der ligger til grund for følgende afsnit.

2.1 Mindset

Som et led i Silkeborg Kommunes inklusionsarbejde har PPR udarbejdet et såkaldt Mindset. Mindsettet er selve den tankegang og det menneskesyn der arbejdes ud fra, i arbejdet med børn og unge i Silkeborg Kommune (Silkeborg Kommune 2010). I forbindelse med IS anser ledende psykolog for PPR Silkeborg, Poul Skaarup Jensen, at Mindsettet er centralt for implementeringen af IS: *”det vigtigste, det er menneskesynet”* (Interview PPR 2:6). I Mindsettet er der defineret fire elementer i forhold til det menneskesyn der ønskes i arbejdet med børn og unge:

- 1) Anerkendelse og værdsættelse i forholdet til andre mennesker
- 2) Mennesker de kan inspireres af og ønsker at blive inspireret af
- 3) Samhørighed med andre
- 4) Udfordringer inden for nærmeste udviklingszone

(Silkeborg Kommune 2010).

Mindsettet er derved en bestemt måde at tænke på, der skal inspirere, konkretisere og skabe sammenhæng mellem IS og folkeskolen. Ifølge Silkeborg Kommune skal Mindsettet *”give alle ansatte en faglig ballast til at implementere tænkningen i praksis.”* (Silkeborg Kommune 2010). Den faglige ballast bunder i en målsætning om, at fagpersoner i folkeskolen blandt andet skal arbejde med en forståelse af, at sprog skaber virkelighed, og at italesættelsen af virkeligheden samt de udfordringer, der opleves konstant må udfordres (ibid.). Således ønskes

det, at blandt andre folkeskolelærerne udfordres i selve forståelsen af undervisningsmiljøet, og derved er med til at skabe det nye læringsmiljø. IS i Silkeborg Kommune er således baseret på en udvikling af menneskesynet, der ifølge kommunen skal resultere i, at alle børn og unge i Silkeborg Kommune bliver inkluderet som en ligeværdig del af fællesskabet (ibid.). Mindsettet kan ses i Bilag 12.

2.2 Organisering

I forhold til IS har der fra PPR's side yderligere været fokus på, at organisere specialtilbudde, til børn med særlige behov, på en ny måde. Af en oversigt over specialklasser i Silkeborg anno april 2007, fremgår det at kommunen havde seksten forskellige tilbud vedrørende specialklasser (Silkeborg Kommune 2007). Et led i strategien har hermed været at omstrukturere den måde specialtilbuddene er stykket sammen på. Den nye struktur har samlet de 16 specialklasser under 6 inklusionscentre. Dette har haft den betydning, at hvor der før var flere specialklasser der beskæftigede sig med samme udfordringer, er det nu samlet under et inklusionscenter. Rent praktisk er der sket en omorganisering, idet der blandt andet er etableret såkaldte rejsehold og satelitklasser (Silkeborg Kommune 2013c).

2.3 Økonomistyring

IS' tredje punkt omhandler økonomi, herunder en ny tildelingsmodel med formålet, at skabe incitament til at beholde elever med særlige behov i den almene undervisning (Interview PPR: 2), da skolen mister 12 undervisningstimer pr. elev der visiteres til et inklusionscenter (Silkeborg Kommune 2012). I den forbindelse er skolelederne tildelt den administrerende rolle af skolens samlede økonomiske midler, herunder midler til støtte (ibid.).

2.4 Uddannelse og kompetenceløft

I forhold til at nå i mål med den ønskede strategi, er der fra Silkeborg Kommune afsat ca. 8 millioner kroner til efteruddannelsesforløbet af blandt andre lærerne. Dette gøres ud fra den tanke, at mere uddannet personale kan skabe det nødvendige undervisningsmiljø for den enkelte elev. Midlerne tages ikke fra undervisningen, men er derimod et ekstra beløb bevilliget fra Silkeborg Kommune i arbejdet med IS (Silkeborg Kommune 2010b).

2.5 Formidling

Det sidste punkt i IS er formidling, som handler om at få sat inklusionen på dagsordenen. Det handler herved om at få informeret personale og forældre om de tiltag, som gøres i kommunes

inklusionsarbejde (Silkeborg Kommune 2012).

Helt konkret har kommunen benyttet sig af pjecer, der forklarer hvad der menes med inklusion samt videofilm, hvor elever og forældre udtaler sig om egne oplevelser med enten inklusion eller eksklusion (ibid.).

Yderligere har der fra PPR's side være fokus på at personalet får skabt indsigt i Mindsettet, da Mindsettet kan skabe grundlag for det menneskesyn, som det fra kommunens side ønskes gjort gældende i forhold til personalets arbejde med børn og unge. Mindsettet er præsenteret for lærerne og pædagogerne ved et stormøde i 2011, hvor samtlige 1400 lærere og pædagoger var tilstede. Derudover har de også fået udleveret en pjeces om Mindsettet, samt tilsendt en lang række foldere på skolernes intranet (Interview PPR: 8).

Kapitel 3:

Metode

Dette kapitel omhandler projektets metode samt videnskabsteoretiske position. Der vil således følge en præsentation af vores empiriske materiale samt refleksion over anvendt materiale, teori og metodes indflydelse på projektets besvarelse af problemformuleringen, med henblik på at skabe gennemsigtighed i forhold til projektets konklusioner.

3.1 Projektets videnskabsteoretiske orientering

Grundlæggende arbejdes der i dette projekt ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv. Projektets ontologiske udgangspunkt er dermed, at virkeligheden er udtryk for en social konstruktion, hvori mennesker gennem social interaktion konstruerer virkelighedsforståelser (Juul & Pedersen 2012: 188). Herved er den ontologiske antagelse:

”at der ikke findes én sandhed (...) men en række konstruerede sandheder, som giver mening ud fra bestemte perspektiver, værdigrundlag og sociale og historiske kontekster” (Juul & Pedersen 2012: 190).

Realismens søgen efter sandhed og kausalitet samt antagelsen om at kunne bidrage med en objektiv sandhed, anfægtes dermed af socialkonstruktivismen. Sandhed afhænger af det anlagte perspektiv samt den diskurs, som omfatter den givne sociale konstruktion (ibid.: 217). Den epistemologiske antagelse er derfor, at der ikke kan opnås objektiv viden om det, der undersøges, da *”Påvirkninger fra herskende diskurser betyder, at vi altid ser på social fænomener (og fysiske) ud fra et bestemt perspektiv”* (Juul & Pedersen 2012: 190.) Derved kan vi heller ikke betragte det vi undersøger ud fra et neutralt punkt, da vidensproduktionen igen er et resultat af det perspektiv, der arbejdes ud fra (ibid.). Det kan således argumenteres, at PPR i Silkeborg Kommune har *”definitions magten”* (Juul & Pedersen 2012: 191) i forhold til arbejdet med inklusion. Dermed er den strategiske udformning i Silkeborg Kommune, i relation til socialkonstruktivismens begreb om definitions magt, med til at definere, hvorledes skolerne i Silkeborg Kommune skal se på og arbejde med inklusion.

Fra inklusion kom på dagsordenen i 2012, har Silkeborg Kommune formået at holde sig under den nationale grænse for antal segregerede elever fra den almindelige undervisning, jf. Kapitel 2. Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv vil vi stille os kritisk over for denne målsætning og ikke blot tage for givet, at inklusionen, ud fra procentsatser, er sket på baggrund af en vellykket forandring. Socialkonstruktivismen rummer i den forbindelse et kritisk potentiale i forhold til at udfordre *”vedtagende sandheder”* (ibid.: 188). Vi vil ud fra procentsatsen om

segregerede elever dermed ikke tage det for givet, at Silkeborg Kommunes strategiske arbejde med inklusion er ”sandheden” om, hvordan der bør arbejdes med inklusion. I stedet vil vi bestræbes os på at undersøge om den tilsyneladende succes med at opnå procentsatsen også afspejler pædagogisk og arbejdsmæssig succes og om muligt, opstille alternative handlemuligheder i forhold til det strategiske arbejde med at skabe en forandring på skolerne i Silkeborg Kommune (ibid.). Det kan herved siges, at vi i forsøget på at analysere bagvedliggende faktorer for succes, nærmere os en kritisk realistisk tilgang (ibid.: 282). Konkret vil vi i dette projekt arbejde med professionsidentitet, da det ikke er noget som er umiddelbart bevidst eller nærværende for den enkelte lærer, men som gør sig gældende som et element, der kan være udtryk for influerende, bagvedliggende faktorer. Derved bidrager den kritisk realistiske tankegang til projektets analyse, hvilket vi ikke anser som et epistemologisk problem, da socialkonstruktivismen og den kritiske realistiske tankegang er tæt forbundet (ibid.: 295). Der er for begge positioners vedkommende tale om en social konstrueret virkelighed, hvorved begge perspektiver kan indgå i projektets vidensproduktion (ibid.).

Ud fra den netop præsenteret videnskabsteoretiske position er vores interviews med PPR, skoleledere og lærere med til at give en forståelse af den forandring, som ønskes iværksat på skolerne i Silkeborg. PPR, skoleledere og lærere er udtryk for hvert sit led i strategien, og har hver især en betydning for forandringen. I den forbindelse er de forskellige aktører i strategien, i et socialkonstruktivistisk perspektiv, konstruerende for den meningsdannelse, som eksisterer i forhold til det strategiske arbejde med inklusion. Virkelighedsopfattelsen er dermed diskursivt konstrueret og afgørende for den forståelse og mening, der skabes om IS (ibid.: 201). Projektets viden er derved ikke universel, da den afhænger af det perspektiv som er anlagt. Hermed skal vidensproduktionen ses i lyset af de interviews vi har lavet med PPR, skoleledere og lærere samt de observationer vi har gjort os i klasserne. Interviews med andre personer i PPR, interviews med andre skoleledere eller lærere samt observationer i andre klasser end dem som er foretaget, ville have bidraget til en anden vidensproduktion end den, der skabes i projektet. Herved skal projektets endelige konklusioner, samt den viden der bidrages med, ikke forstås som en objektiv viden, men i stedet som et udtryk for ”en række konstruerede sandheder, som giver mening ud fra et bestemt perspektiv” (Juil & Pedersen 2012: 407).

3.2. Præsentation af informanter og observationer

Dette afsnit vil præsentere det empiriske materiale som er anvendt i projektet samt hvilken betydning denne empiri har haft for projektets konklusioner.

I projektet arbejdes der med to skoler i Silkeborg Kommune, og i den forbindelse har vi navngivet skolerne; Skole A og Skole B. Skoleleder A er i den forbindelse skoleleder på Skole A, og Skoleleder B er skoleleder på Skole B. De ansatte der knytter sig til Skole A er Lærer 1 og 2, og Lærer 3 er ansat på Skole B. Observationerne er foretaget på Skole B, hvor Lærer 3 er en af de syv observerede Lærere.

3.2.1 Leder for PPR Silkeborg, Poul Skaarup Jensen

Interviews med ledende psykolog for PPR, Poul Skaarup Jensen, har bidraget til forståelsen af IS i Silkeborg Kommune. Vi har udført to interviews med Jensen. Første interview foregik over telefon og var med til at udvide vores horisont i begyndelsen af projektet. Dernæst foretog vi et mere dybdegående interview med Jensen på hans kontor i Silkeborg. Disse interviews har bidraget med en dybere indsigt i de tiltag og overvejelser der fra PPR's side er gjort i forbindelse med udformningen af IS for Silkeborg Kommune. Disse interviews har været centrale for forståelsen af IS, og interviewene har yderligere været med til at konkretisere nogle af strategiens tiltag og målsætninger. En forståelse som det offentligt tilgængelige materiale om IS ikke vil have kunne givet os alene.

3.2.2 Skoleledere

Vi har gennemført interviews med Skoleleder A og Skoleleder B. Disse interviews har fungeret som et empirisk bidrag til forståelse af, hvordan ledelsen ude på de forskellige skoler i Silkeborg konkretiserer og arbejder med IS. Disse to interviews har givet indsigt i, hvilke udfordringer ledelsen på skolerne har, hvilket samarbejde, der har været med PPR samt hvordan IS er blevet formidlet videre til personalet på skolen.

3.2.3 Lærerne

Interviewene med lærerne er med til at give indsigt i skolens hverdag og virkeliggørelsen af IS. Herigennem opnås en forståelse af hvilke positive og negative tendenser som det strategiske arbejde med inklusion har medført ud fra lærernes perspektiv. Derigennem indgår interviews med lærerne i en vurdering af strategien ud fra de enkelte læreres perspektiv.

3.2.4 Observation

Observation foretages normalt for at følge menneskers handlen i forskellige sammenhænge (Brinkmann & Tanggaard 2010: 82). Dette projekt ønsker netop at forstå IS og dennes påvirkning af den organisatoriske struktur. For at vurdere om IS er virkeliggjort i skolens hver-

dag, er det relevant at observere lærere og elevers handlen i klasserne, for derigennem at analysere hvorvidt IS er muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af IS mål.

Projektets metode til indsamling af observationer baseres på ikke-deltagende, ustrukturerede observationer. Vi har observeret en 3. klasse i to lektioner, og en 0.klasse. I 3-klassen var der tilknyttet to lærere, og i 0-klassen var der tilknyttet tre lærere, da denne var delt op i to. Vi har her forsøgt at holde os så neutrale i klassen som muligt, men er dog opmærksomme på, at vores tilstedeværelse i klasselokalet vil have en form for påvirkning af klasse miljøet. Dette skyldtes at situationen i undervisningssituationen ændres ved vores tilstedeværelse, og der kan derfor argumenteres for at adfærden hos eleverne var påvirket (Bryman 2012: 271). Vi blev inden timens begyndelse introduceret af klassens lærere som studerende, der skal sidde med i klassen, og ellers blev der ikke refereret til os igen. Vi placerede os forskudt i klasserne, så der var størst udsyn til hele klassen. Fokus var at notere så megen information om, hvad der foregik, som muligt. Dette for at muliggøre en narrativ forståelse af den påvirkning IS måtte have haft på miljøet i klassen. Vi ønsker således via observation at få en så bred forståelse af strategiens virkeliggørelse, samt en så god føling med situationen, som muligt (Bryman 2012: 273; Brinkmann & Tanggaard 2010: 86).

Observation bruges i dette projekt som supplement til interviews, da der, for at besvare problemformuleringen, er behov for en mere indgående viden om kompleksiteten af strategiens virkeliggørelse, samt hvordan strategien kommer til udtryk i klasselokalet (Brinkmann & Tanggaard 2010: 82). Projektet anerkender, at hverdagslivet og –handlinger er der, hvor mening og virkeligheden dannes, hvorfor vi må observerer denne hverdag i folkeskolen, for blandt andet at forstå Mindsettets indflydelse på inklusionen i klassen (ibid.: 83).

Vi har inden observeringen gjort det klart, at der ikke findes neutrale observationer (ibid.: 95). Vi må anerkende, at vores forskningsinteresser til dels styrer det, vi koncentrerer os om i klasselokalet (ibid.). Vi imødekommer denne fejlkilde ved at forholde os så åbne over for handlen i klassen samt notere så detaljeret som muligt. Det er i forlængelse heraf vigtigt, at vi så vidt muligt forstår Mindsettet samt den inklusionsstrategi, der gør sig gældende, og at vi i løbet af observeringerne holder os så fordomsfri som det kan lade sig gøre (ibid.). Vi anerkender dog at vi arbejder med en hermeneutisk tilgang til indsamlingen af data, hvorfor data nødvendigvis indsamles på grundlag af vores teoretiske og kulturelt betingede forståelse af Mindsettet og IS' påvirkning på klasse miljøet (ibid.: 86).

3.3 Semistruktureret interview og interviewguide

I projektet har vi benyttet os af semistrukturerede interviews (Kvale 1999: 129), som rent praktisk er struktureret ud fra en række temaer og spørgsmål, som er styrende for interviewet (Kvale & Brinkmann 2009:105). Vores fremgangsmåde, og de åbne spørgsmål, er medvirkende til at vi igennem interviewene bidrager med en vidensproduktion (Kvale 1999: 231). Vi har dog in mente, at vidensproduktionen, i henhold til vores videnskabsteoretiske position, skal anskues fra det perspektiv vi arbejder ud fra.

Temaerne i interviewguiderne er til dels udarbejdet med inspiration fra de seks hoveddimensioner, som Borum anvender i arbejdet med forskellige ændringsstrategier, jf. 4.1.2. Derudover er der anvendt temaer, som skal medvirke til indsigt i, hvordan hverdagen påvirkes af IS. Gennem vores formål og temaer skaber vi på den ene side indsigt i definitionsmagten hos PPR, og på den anden side, hvordan dette influerer skolernes hverdag.

3.3.1 Kritik af interview

Vores kvalitative data består af henholdsvis tre interview med lærere, to med skoleledere og to med den ledende psykolog fra PPR i Silkeborg. Denne fordeling kunne med fordel have været anderledes fordelt. I Silkeborg Kommune er der op mod 1400 lærere og pædagoger ansat, og med vores fokus på blot tre lærere, har vi derved kun et lille udsnit af lærernes synspunkter med i projektet. Det kan dog argumenteres, at selvom flere lærere var interviewet, ville vi qua vores videnskabsteoretiske tilgang, ikke kunne lave en samlet vurdering for lærerne i Silkeborg Kommune. I stedet repræsenterer hver lærer sit eget perspektiv, og ud fra dette kan vi analysere den enkelte læreres udtalelser. Dermed ikke sagt at flere interviews med lærere, eller skoleledere, ikke var at foretrække; det ville kvalificere vores analyse, da det kunne have givet et bredere udsnit, men det ville dog stadig betyde, at vi måtte arbejde ud fra den enkeltes perspektiv.

3.4 Strategi for bearbejdning af empirisk materiale

I dette afsnit vil projektets strategi for bearbejdningen af det empiriske materiale blive præsenteret. Først vil transskriberingens metodologiske betydning blive beskrevet, herefter præsenteres kodningen af det kvalitative materiale, og slutteligt vil følge en diskussion af de metodiske konsekvenser af brugen af tematisk analyse.

3.4.1 Transskriberingsstrategi

Vi har transskriberet vores data ud fra ønsket om at bevare kompleksiteten (Bryman 2012: 482). Det indsamlede materiale er således blevet fuldt transskriberet for at undgå umiddelbar analyse, der risikeres hvis der blot udvælges udsnit af materialet til transskribering (Kristensen 2010: 289). Udvalges der udsnit er der altid en risiko for at vigtige detaljer overses og mistes (ibid.). Følelsesudtryk, pauser og mumlen er ikke inkluderet i transskriberingen af interviews, eftersom vi ikke ønsker at analysere på informanternes personlige holdning til IS'. Transskriptionsnøglen er vedlagt i Bilag 10.

3.4.2 Tematisk analyse

Dette projekts analyse bygger blandt andet på, at der er temaer der går igen på tværs af det kvalitative data (Kristensen 2010: 289). Analysen er således baseret på udvalgte temaer, eller koder, og disse bliver sammenlignet på tværs af det indsamlede materiale, da vi arbejder med den forståelse, at det er vigtigt at forstå delene for at kunne forstå helheden (ibid.).

Inden den endelige analyse vil vi gennemgå to faser; kodning og meningskondensering (ibid.: 290). Kodningen er baseret på informanternes synspunkt, hvorfor det er vigtigt at bevare informanternes perspektiver, hvilket sikres gennem transskriberingsstrategien (ibid.). Bevares informanternes perspektiver kan kompleksiteten i det indsamlede materiale sikres, og der risikeres således ikke en simplificering af materialet, hvor centrale elementer går tabt. Den endelige analyse kan først påbegyndes når det empiriske materiale er tilstrækkeligt bearbejdet (ibid.).

3.4.2.1 Kodning

De benyttede koder i dette projekt er udarbejdet ud fra et abduktivt ræsonnement (Bryman 2012: 401). De er formuleret ud fra 3 dele: dette projekts problemfelt og den generelle forståelse af IS i Silkeborg Kommune, som det kan læses i de første to kapitler, temaerne i vores interviewguides, samt den viden, der blev skabt i selve interview- og observations situationerne. Ud fra dette har vi formuleret de følgende koder:

- 1) Problem/mål
- 2) Organisatorisk perspektiv
- 3) Principiel løsningsmetode
- 4) Ændringsagenter
- 5) Ændringsteknologi

- 6) Strategiens hovedproblem
- 7) Samarbejde
- 8) Mindset.

I Bilag 11 ”Koder til analyse af det kvalitative materiale” findes de uddybende forklaringer af koderne, hvilket kan højne reliabiliteten af analysen (Kvale 1999:164), idet materialet kan kodes af flere forskellige personer uden at individuel tolkning af koderne risikeres.

Denne type kodning skaber overblik over materialet (ibid.: 194), hvilket er relevant grundet de semi-strukturerede interviews og ustrukturerede observationer, der ellers risikerer at blive u håndterbare i analysen. Kodning af det indsamlede materiale er blevet kritiseret for at simplificere og fragmentere empirien, med det resultat at selve analysen bliver simplificeret (Bryman 2012: 578). Koder er i dette projekt dog ikke benyttet som kvantificering af temaer fundet i det indsamlede materiale, og derigennem forhindrer vi at forsimple virkeligheden (Kvale 1999: 199).

3.4.2.2 Meningskondensering

Selve kodningen af det empiriske materiale er omfattende arbejde, og der er en risiko for at informantens mening og/eller konteksten går tabt (Kristensen 2010: 291). Vi har forsøgt at forebygge dette ved at bruge meningskondensering af alle koder i alt det kvalitative data, der udgøre den anden fase. Meningskondenseringerne skal bruges deskriptivt og skal være fundet i informanternes fortællinger så vidt muligt, så fortolkninger af materialet udelades (Kvale 1999: 192). Vi bruger således meningskondensering som en form for forsikring mod tab af mening og kontekst i koderne (Kristensen 2010:291).

3.5 Valg og fravalg af teori

Dette afsnit omhandler den valgte teori og projektets refleksioner omkring teoriens indflydelse på besvarelsen af problemformuleringen. Der vil i dette afsnit ligeledes følge en diskussion af anden relevant teori, og hvordan denne kunne have bidraget til projektet samt overvejelser om, hvorfor denne teori er fravalgt.

Vi har i udarbejdelsen af dette projekt arbejdet med teori om ændringsstrategier ud fra Borums ”Strategier for organisationsændring” (2013). Borums teori om ændringsstrategier er anvendt i forsøget på at konkretisere og identificere den ændring, som IS er udtryk for. Herigennem har teorien bidraget til overblik og refleksioner i forhold til at anskue Silkeborg

Kommunes arbejde med strategien, og ydermere er den anvendt i forhold til at analysere de muligheder og begrænsninger som det strategiske arbejde har måttet medføre. Derudover er Weick & Quinn anvendt i forhold til analyse af den forandring som forsøges iværksat på skoleområdet i Silkeborg Kommune. Dermed vil teori om forandring fungere i samspil med Borums ændringsstrategier, hvilket bidrager til en teoretisk forståelse af den udvikling som Silkeborg Kommune gennemlever på skoleområdet.

Når dette er sagt, har vi med nærværende projekt naturligvis fravalgt os teori, som kan argumenteres for relevant inden for projektets genstandsområde. I forhold til arbejdet med den organisatoriske forandring, har vi fravalgt os at benytte teori, der arbejder med perspektiver på offentlige kontra private organisationer. En sådan teori ville kunne konkretiseret, hvad der adskiller den offentlige organisation fra den private, og dermed ville vi kunne diskutere strategi på et mere overordnet niveau i forhold til offentlig administration. Det er dog ikke centralt for vores problemformulering, idet vi er interesserede i en grundlæggende forståelse af forandring og strategi, frem for strategi i det offentlige specifikt, hvorfor denne type teori er fravalgt. Derudover har vi fravalgt at arbejde yderligere med kulturelle forandrings betydning for virkeliggørelsen af IS. En sådan teori ville kunne give yderligere indsigt i den konkrete skolekultur og tilmed anskue forandringen ud fra, hvad IS har betydet for kulturen på skolerne, foruden i klasserne. Men da hensigten i dette projekt i stedet har været en forståelse af processen i forbindelse med virkeliggørelsen af IS, samt vurdere dens muliggørende og begrænsende elementer, har en vinkel på skole- og læringskultur ikke været at foretrække. Vi er dog opmærksomme på, at den humanistiske ændringsstrategi, der benyttes i projektet, indeholder et kulturbegreb, men som beskrevet i afsnit 4.1.3.2, vil kulturpåvirkningen ikke blive arbejdet med separat fra Organisationsudvikling.

3.5.1 Forskningsartikler

I projektet har vi benyttet følgende to forskningsartikler som supplement til projektets teoretiske ramme: ”*Considering Professional Identity to Enhance Agriculture Teacher Development*” af Shoulders & Meyers omhandlende Professionsidentitet, og ”*Change theory – a force for school improvement*” Fullan om forandring i skoler.

Shoulders & Meyers beskriver individers konstruering af identitet ud fra personlige erfaringer og tilhører til en faglig gruppe. Fullan arbejder med præmisser for forandring specifikt i skoler.

Dermed bidrager de to artikler til en analyse af bagvedliggende faktorer, der har indflydelse på virkeliggørelsen af IS.

3.6 Kritik af teori

3.6.1 Finn Borum – Ændringsstrategier

Finn Borums perspektiv på organisationers ændringer, og de hertil hørende ændringsstrategier, har haft stor betydning for projektets udarbejdelse. Borum har med sin operationalisering af de fire ændringsstrategier, konkretiseret og simplificeret et felt som i høj grad kan siges, at være forbundet med stor kompleksitet. Denne simplificering ses også i Borums anvendelse af Mintzberg's strategibegreb. Mintzberg argumenterer for at strategi ikke kan defineres ud fra én enkelt definition, hvilket ligger til grund for hans fem definitioner for strategi (Mintzberg 2009: 9ff). Borum beskæftiger sig blot med plan og mønstre af disse fem definitioner, hvilket han ikke problematiserer yderligere (Borum 2013: 20). I forhold til Borums tilgang til forandring, afgrænser han sig til at beskæftige sig med forandringer der opstår på baggrund af et behov hos aktøren (ibid.: 16). Borum afgrænser sig i den forbindelse et omverdens perspektiv på den organisatoriske forandring (ibid.: 121). Vi arbejder på samme vis med en aktør skabt forandring, idet vi arbejder med PPR, Skoleledere og lærere i forbindelse med forandringen. Dermed anser vi Borums teori som relevant for vores analyse. Dog har vi i projektet ikke et ønske om fuldt ud at afskrive os et omverdens perspektiv, da vi forholder os til eksterne faktorer såsom den nationale målsætning (Inklusionsudvikling 2013), og andre faktorer i samfundet som påvirker skolernes arbejde, har vi derved valgt at inddrage Weick & Quinn i en yderligere præcisering af organisationers forandring.

Af det ovenstående kan det argumenteres, at denne operationalisering kan være med til at gå på kompromis med feltets kompleksitet, da udgangspunktet her er at ændringsstrategierne skal fungere som en forståelsesramme for de organisatoriske forandringer. I den forbindelse kan det kommenteres, at Borum i sit begrebslige apparat, undlader at definere alle begreber i teorien. Dette efterlader et indtryk af, at Borum i sit valg om at belyse ændringsstrategierne gennem cases til tider begrænser det teoretiske bidrag. I den forbindelse kunne ændringsstrategierne med fordel være præsenteret mere ligeligt, da Borum bruger flere ressourcer på forklaring af enkelte ændringsstrategier frem for andre. Trods enkelte indvendinger og kommentarer til Borums teori, ændres opfattelsen af teoriens relevans sig ikke, da Borum formår at

give en indføring i ændringsstrategier, der for projektet har betydet, at vi kunne få en bredere indsigt i de strategiske forhold som gør sig gældende for IS.

3.6.2 Karl Weick & Robert Quinn

Weick & Quinn, har med deres teori vedrørende organisatorisk forandring haft relevans for projektets forståelse af de processer som udtrykker og ligger til grund for organisationers forandring. Deres kategorisering af litteraturen om organisatorisk forandring, ved inddeling af henholdsvis den episodiske og fortsatte forandring, har derved konkretiseret og illustreret de grundlæggende perspektiver på forandringer. I den forbindelse kan det argumenteres, at deres inddeling af forandringens litteratur, kan kritiseres for at gå på kompromis med feltets kompleksitet. For projektet har dette dog ikke en afgørende betydning, da det i forhold til at forstå den forandring som IS har medført, i højere grad handler om at forstå forandringens overordnede præmisser. Dette kan Weick & Quinns bidrag siges at gøre, da der her fokuseres på processen som helhed, de personer som fordrer forandringen samt den organisatoriske forståelse. Derved har Weick og Quinns teori bidraget med stor indsigt i perspektiverne på forandring i organisationer.

3.7 Metodologiske overvejelser

Vi er på to forskellige skoler, der har forskellig demografi og ressourcer, men vi adskiller ikke det empiriske data indsamlet på begge skoler i to forskellige analyser. Derimod arbejder vi med materialet samlet, idet vi arbejder med den samlede kommunale strategi for inklusion. Der kan dermed være fejlkilder forbundet med denne tilgang, da ressourcer og lokale forhold kan have indflydelse på den enkelte skoles tilgang til IS. Projektets fokus ligger dog på strategien generelt for Silkeborg Kommune, hvorfor vi mener, vi kan sammenligne de indsamlede data.

Vores empiri er blandt andet observationer af to folkeskoleklasser, i henholdsvis 0. og 3. klasse. Det kan her argumenteres, at vores data fra disse observationer ikke er tilstrækkelige i forhold til at besvare vores problemformulering, da omfanget af vores observationer er begrænsede og det kan være svært at identificere strategier og disses konsekvenser ud fra blot tre observationer. Vores tilgang til observationerne er dog, som beskrevet i afsnit 3.2.6, at få et umiddelbart indtryk af miljøet i klasserne, og vores observationer giver os uanset begrænsninger et førstehåndsindtryk af, hvordan IS influerer hverdagen. Vi er opmærksomme på, at de observationer vi gør os, muligvis ikke tillader os at konkludere noget kvalificeret i relation

til Mindsettets påvirkning af klassemiljøet, da vi ikke har mulighed for at relatere det nuværende miljø til miljøet før virkeliggørelsen af IS. Det kan argumenteres, at vi i vores observationer ikke kan indsamle data omhandlerende Mindsettets indflydelse, idet vi ikke ved, om miljøet er det samme, som før IS. Vi søger dog at omgå denne fejlkilde ved at sammenholde vores observationer med interviews, og gennem denne relation kunne analysere på vores observationer.

3.8 Analysestruktur

Dette afsnit har til formål at uddybe analysens struktur, samt de refleksioner, som vi i forbindelse med analysen har gjort os. Overordnet kan analysen siges at være todelt, da den afspejler de to forskellige temaer i projektets problemformulering. Første del af analysen kredser sig om første led i problemformuleringen: *Hvilke ændringsstrategier kan identificeres ved Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi*, og anden del beskæftiger sig med: *på hvilken måde kan strategien, ud fra skolernes hverdag, siges at være muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af Inklusionsstrategiens mål?*

Første del af analysen struktureres ud fra de seks hoveddimensioner, opstillet i Borums teori om ændringsstrategier. Herved vil første del af analysen bære præg af, at der ved brug af det empiriske materiale og begreber fra de enkelte ændringsstrategier, konkretiseres hvilke ændringsstrategier som kan identificeres for IS i Silkeborg Kommune. Analysen søger herved at opnå en forståelse af det strategiske arbejde, som ligger til grund for den ændring, som er sket på skoleområdet i Silkeborg Kommune. Hvilket kan gives os en samlet forståelse for organiseringen.

Anden del vil på baggrund af identificering af ændringsstrategier i første del af analysen, analysere hvilken indflydelse IS har haft for skolernes hverdag. Dette med henblik på, at opnå en forståelse af hvilke elementer i IS, som kan siges at være muliggørende eller begrænsende for målet om øget inklusion. Dette vil derved tydeliggøre, hvorledes de tre aktører PPR, skoleledere og lærere, anskuer IS, for derved at kunne analysere, hvad der om muligt ligger til grund for situationen i Silkeborg Kommune.

Dermed vil ovenstående afslutningsvis danne rammen for refleksioner samt en diskussion om, hvilke andre ændringsstrategier, eller tiltag, som kunne have været benyttet i forhold til en optimering af IS, hvilket der i henhold til den socialkonstruktivistiske tankegang relaterer sig til at opstille alternative handlemuligheder (Juul & Pedersen 2012: 188).

Kapitel 4:

Teori

Dette afsnit vil præsentere projektets teoretiske grundlag. Først vil Borums strategi for organisationsændring præsenteres med fokus på hoveddimensioner og de fire typer ændringsstrategier. Efterfølgende kommer en præsentation af Weick & Quinn's episodiske og fortsatte forandring. Projektets teoretiske ramme ligger til grund for analysen af muligheder og begrænsninger for virkeliggørelsen af IS' mål, og er med til at skabe en forståelse af teoretiske konsekvenser for projektets konklusioner.

4.1 Finn Borums strategier for organisationsændring

Dette afsnit vil præsentere Borums strategier for organisationsændring. Der vil blive arbejdet med de seks hoveddimensioner, Borum opstiller inden for ændringsstrategi, da disse fungerer som rammen for analysen af IS og derigennem identificeringen af ændringsstrategien.

Først vil Borums forståelse af organisationsteori blive præsenteret, med den begrundelse, at man ikke kan forstå ændringer i organisationer i teori og praksis uden at tage udgangspunkt i teori om organisation, dersom disse ikke er forskellige (Borum 2013: 15). Efterfølgende vil hoveddimensionerne blive præsenteret, samt hvad de bidrager med i forståelsen af strategien for inklusion. Herefter følger en uddybende præsentation af fire ændringsstrategier, med fokus på hoveddimensionerne. Borums uligevægtige præsentation af de fire ændringsstrategier afspejler den følgende præsentation.

4.1.1 Ændringsstrategier på baggrund af organisationsteori

Ifølge Borum er den eneste forsvarlige måde at arbejde med organisationsændring at tage udgangspunkt i en eksplicit teori om organisation (Borum 2013: 15). Ud fra dette argument er det dermed ikke relevant udelukkende at forholde sig til strategi om ændringer, og Borums beskrivelser af organisation og organisering vil således danne basis for dette projekts forståelse af organisation.

Borum argumenterer for, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i klassisk strukturændring, for at forstå baggrunden for organisationsændring (ibid.: 16). Som beskrevet i problemfeltet er Webers bureaukrati og taylorismens optimering af arbejdsprocesser samt perfektionering af den organisatoriske maskine dominerende i moderne tid, og dermed indlejret i organisationen (ibid.: 17). Denne bureaukratiske og tayloristiske organisationsform må således ifølge Borum være baggrund for teorier og fremgangsmåder til ændring af organisationer. Borum argumenterer dog ligeledes, at organisationsteorier og dermed ændringsstrategier er tidsbund-

ne i samfundsnormer (ibid.), hvorfor bureaukratiets og taylorismens grundideer er blevet udfordret i takt med at normer og værdier ændres i samfundet (ibid.). Ændringsstrategier forsøger således, som en effekt af den stigende illegimitisering af bureaukratiet og taylorismen, at bryde med disses logikker. Det er til trods for, at der stadig er en bureaukratisk opfattelse af, at organisationer er instrumenter, der beherskes af mennesket (ibid.: 17f). Ændringsstrategiernes fokus ligger som følge af ændrede samfundsnormer, nu på planlægning og styring af ændringsprocesser ved hjælp af ”*sociale teknologier*” (ibid.: 18), i modsætning til bureaukratiets rationalitet og kontrol (ibid.). Strategien for ændring af organisationer, der ligger bag både ændringsteorien samt de konkrete ændringsprojekter, skal ifølge Borum forstås som en

”sammenhængende fremgangsmåde, eller det mønster, den kombination af metoder og teknikker, som anvendes i forsøget på at påvirke organisationer i en planlagt retning”
(Borum 2013: 20).

Det skal dog ikke forstås som, at strategi er ingeniørarbejde, hvor der via velafprøvede midler opnås specifikke mål, tværtimod er strategi oftest udfordret af, at organisationer er komplekse og at metodens konsekvenser ikke er helt gennemskuelige (ibid.: 20f). Borum er i forlængelse heraf inspireret af Mintzbergs definition af strategi som ”plan” og ”mønstre” (ibid.: 20), og ændringsstrategierne vil således kunne ansues ud fra disse to definitioner, Mintzberg opstiller til at omfatte kompleksiteten af begrebet strategi, jf. afsnit 1.2.

Fælles for den teknisk-rationelle, humanistiske og politiske ændringsstrategi, præsenteret af Borum, er to egenskaber ved organisationer: 1) integration og differentiering, og 2) stabilitet, som værende den organisatoriske normal tilstand (ibid.: 121). Disse to grundantagelser anfægtes dog af flere teoretiske synsvinkler (ibid.), hvor organisationen anses som løst koblede systemer, hvor organisationen anses som processer snarere end strukturer, og hvor forandringer emergerer fra daglig praksis, frem for fra episodiske ledelsesinitiativer (ibid.: 122). En grundfigur i de tre ovenstående ændringsstrategier er Lewin’s inddeling af en forandringsproces i tre faser ”*optøning – flytning - genindfrysning*” (Borum 2013: 122). Denne klassiske metafor for organisatorisk ændring bliver således problematiseret, såfremt organisationen ikke længere anses som værende i stabil ligevægt, men derimod opererer i processer, og specielt den sidste fase er problematisk, idet der ønskes en fortsat bevægelse frem for genindfrysning (ibid.). Organisationer opfattes i den henseende som en mere dynamisk størrelse, i modsætningen til den klassiske grundfigur for forandringsprocesser, der opfatter organisationen som

et velafgrænset system, der interagerer med omverdenen (ibid.: 123). Borum har defineret den eksplorative ændringsstrategi ud fra denne organisationsforståelse.

Med dette procesorienteret syn på organisationen anses forandring som indbygget i selve grundopfattelsen af organisation (ibid.: 132). Mange teoretikere anser således, ifølge Borum, organisationer som aktørafhængige konstruktioner, ”*der falder sammen, hvis aktørerne ikke bestandigt bidrager til deres (re)produktion*” (Borum 2013: 132). Borum arbejder således med Weicks organisationsforståelse, hvor substantivet, *organisation*, erstattes af verbumet *organisering*, og hvor denne organisering kun eksisterer så længe aktører gentager kommunikations-, beslutnings- og produktionsprocesser (ibid.: 133).

4.1.2 Ændringsstrategiers hoveddimensioner

De fire ændringsstrategier, som Borum behandler er den: teknisk-rationelle ændringsstrategi, humanistiske ændringsstrategi, der både indbefatter organisationsudvikling og kulturpåvirkning, politiske ændringsstrategi samt eksplorative ændringsstrategi (Borum 2013: 133). Disse strategier vil blive præsenteret i det følgende afsnit, men først vil hoveddimensionerne til analyse af ændringsstrategier blive præsenteret. Dette gøres da disse går igen på tværs af ændringsstrategierne, og er centrale for dette projekts analyse af IS. De seks hoveddimensioner i Borums ændringsstrategier er: 1) Problemer/mål, der behandles, 2) Organisatorisk perspektiv, 3) Principiel løsningsmetode, 4) Ændringsagenter, 5) Ændringsteknologi, samt 6) Strategiens hovedproblemer (ibid.: 20).

Dimensionen Problemer/mål, der behandles omhandler ændringsprojekters forsøg på enten at løse eller undgå problemer, eller på at opnå ønskede mål (ibid.: 21). Dimensionen Organisatorisk perspektiv er en betegnelse for den måde man grundlæggende opfatter organisation og organisering. Der analyseres i denne dimension på, hvilke bestanddele organisationen nedbrydes i, og perspektivet er på én gang orienteret mod den empiriske fremtoning samt den teoretiske position organisationen indtager (ibid.). Principiel løsningsmetode bliver i dette projekt anvendt som en dimension, der indikerer opfattelsen af, hvilken metode, der må benyttes for at målet nås, eller problemet løses eller undgås (ibid.: 20). Ændringsagenterne er de agenter, der faciliterer og leder ændringen i organisationen (ibid.: 147). Ændringsteknologien er opbygget af fire bestanddele:

”de organisatoriske komponenter, der anses for at være nøglen til forandring; de individuelle kognitive processer, der søges anvendt til at udløse ændringsprocesser; de ho-

vedfaser, som ændringsprocesser anses for at bestå af; og de indikatorer, der anvendes til at afgøre om ændring er sket” (Borum 2013: 22).

Således behandler teknologien antagelser om årsag-virkningssammenhæng, og denne dimension omhandler dermed hele forandringsprocessen fra forandringskomponent til forandringsindikator. Slutteligt omhandler dimensionen om strategiens hovedproblem den generelle udfordring for virkeliggørelse, der følger med hele organisationen struktur (ibid.: 147).

4.1.3 De fire ændringsstrategier

I dette afsnit vil Borums fire ændringsstrategier blive præsenteret hver for sig. De fire strategier anses som rene idealtyper i dette projekt, og vores empiri vil blive sammenholdt med disse fire typer af strategier, med henblik på at identificere ændringsstrategien for inklusion i Silkeborg Kommune. De teoretiske perspektiver i de fire ændringsstrategier forsøger at indfange de fortolkninger og strategier, som feltets aktører anlægger, men ifølge Borum er perspektiverne dobbelttydige, idet de både repræsenterer;

”et teoretisk tankesæt og en aktørs (forsker eller praktiker) synsvinkel ud fra en specifik position i forhold til organisationen og ændringsprocesserne” (Borum 2013: 19).

Denne dobbelttydighed relaterer sig til projektets ontologi og epistemologi, idet det anerkendes at forskellige positioner yder indflydelse på den sandhed, der konstrueres på de forskellige niveauer, jf. afsnit 3.1.

4.1.3.1 Den teknisk-rationelle ændringsstrategi

Denne strategi er fokuseret på produktivitet og effektivitet (Borum 2013: 78). Organisationen skal leve op til specifikke målsætninger og outputmål, med fokus på at gøre det så økonomisk rationelt som muligt (ibid.). *Perspektivet* på organisationen er, at organisationen er en maskine, der kan transformere input til output på baggrund af et effektivt produktionssystem (ibid.). *Løsningsmodellen* til at opnå effektiv produktivitet ligger i redesign, reparation eller udskiftning af dele, der ikke fungerer hensigtsmæssigt (ibid.). *Ændringsagenter* består af ledere, der tager initiativ, planlægger og designer ændringerne. Lederne kan i dette perspektiv bistås af tekniske eksperter og analytikere (ibid.). I forhold til *ændringsteknologien* består de organisatoriske komponenter af produktive og operative grupper og afdelinger. Der anvendes rationel kalkule, beregning og konsekvensvurdering som nøglen til forandring. Forandringsprocessen består i dette perspektiv af problemanalyse og redesign af organisationen, og ud-

mønter sig i et dekret af de nødvendige ændringer. Indikatorerne for om forandring er sket findes i output i form af kvalitet eller kvantitet (ibid.). Den teknisk-rationelle ændringsstrategis *hovedproblem* ligger i implementeringen. Der opstår ofte uforudset modstand mod forandringerne, selvom problemet i princippet er løst efter analyse og redesign (ibid.).

4.1.3.2 Den humanistiske ændringsstrategi

Som sagt består den humanistiske ændringsstrategi af Organisationsudvikling (OU) og Kulturpåvirkning, men vi vil ikke forholde os til kulturændringsstrategien, da den ikke adskiller sig fundamentalt fra OU.

Den humanistiske ændringsstrategi blev udviklet som forsøg på at angribe den mekaniske organisations svagheder, i forhold til manglende tilpasningsevne til omgivelserne og fornægtelse af den menneskelige natur (Borum 2013: 49):

”Organisationsudvikling er en reaktion på forandring (...), der sigter mod at ændre organisationers tro, holdninger, værdier og strukturer, så de kan tilpasse sig nye teknologier, markeder og udfordringer, og selve forandringens svimlende fart” (Bennis 1969 i Borum 2013: 50).

Denne ændringsstrategi arbejder i høj grad med et fokus på de dybereliggende aspekter af individer og sociale systemer, der benyttes en isbjergmetafor til denne sammenhæng, samtidig med at uformelle strukturer, holdninger og følelsers betydning understreges som kontrast til den mekaniske fornægtelse af menneskelig natur (Borum 2013: 50).

Det grundlæggende *organisations perspektiv* tager udgangspunkt i felt- og systemteori (ibid.: 52). Permanente og tilsigtede ændringer kan således opnås gennem analyse af det totale felt, hvor delsystemer er i samspil med dets omgivelser (ibid.: 53). Perspektivet på organisationer er således, at organiseringen er opbygget af delsystemer i et åbent system (ibid.: 54). Via planlagte forandringer er det muligt at bryde med den bureaukratisk ”fængslende” struktur, og kun sådan kan organisatorisk effektivitet højnes, og det enkelte individ realiseres, hvilket realiserer kreativ potentiale, organisatorisk innovation og tilpasning (ibid.: 55).

Dimensionen *principiell løsningsmetode* arbejder i denne strategi med den grundlæggende antagelse, at individer kan få en ejerskabsfølelse over for løsninger til et givet problem, såfremt der opbygges en forpligtelse til at finde løsninger til organisationens problem (ibid.). Organisationsudvikling er således baseret på agenternes frie og informerede valg (ibid.: 50).

Ændringsagenterne er ledere med hjælp fra eksterne konsulenter, der har en adfærdsvidenskabelig kompetence (ibid.: 58). Det antages, at forandring skal komme oppefra, og derfra brede sig ned gennem organisationen (ibid.), hvorfor ledelsens engagement er nødvendig for at sikre forandringen ikke bliver bremsede på vej ned i organisationen (ibid.).

Organisatoriske komponenter inden for *ændringsteknologi* er primært gruppen, da det er her normer, holdninger og adfærd formes (Borum 2013: 59). *Den kognitive mekanisme* baseres på en harmoniopfattelse af organisationen (ibid.), hvor man gennem blandt andet kommunikation kan opnå en transformation af organisationen, og det antages for muligt at opnå konsensus (ibid.). *Forandringsprocesserne* er omfattet af kulturpåvirkning (ibid.: 147). Ledere og organisationskonsulenter benytter sig af en mængde metoder til påvirkning af de forskellige delsystemer på forskellige niveauer i organisationen (ibid.: 62), samt teknikker som feedback, konferenceforløb og struktureret gruppearbejde for at opnå denne kulturpåvirkning (ibid.). *Forandringsindikatorer* for mulige ændringer er organisatoriske holdninger og værdier, der ligger i de dybereliggende lag (isbjerget), og kan observeres i form af adfærdsændringer (ibid.: 66). Et af *hovedproblemerne* er overførslen af erkendelsen, idet den organisatoriske dagligdag anses som en social konstruktion, der skabes af flere aktører og såfremt ikke alle aktører har deltaget i strategiens aktiviteter, vil der stadig blive arbejdet med en uændret adfærd i hverdagen (ibid.: 67). Den humanistiske strategi har således problemer med at overføre adfærdsændringer til organisatorisk praksis (ibid.). Det er samtidig problematisk, at strategien arbejder med forståelsen af aktørernes frie valg, der skaber ejerskab over løsninger, når ændringsagenter er eksterne konsulenter, der forsøger at strukturere hverdagen (ibid.).

4.1.3.3 Den politiske ændringsstrategis hovedelementer og problemer

Hvor den humanistiske ændringsstrategi går ud fra, at der sker en integrering af organisationsmedlemmerne ud fra fælles værdier og normer, anser den politiske ændringsstrategi magt og kontrol som det, der holder organisationen sammen (Borum 2013: 100). Borum argumenterer dog, at der kun findes få konkretiseringer og anvendelser af denne ændringsstrategi (ibid.: 110).

Den politiske ændringsstrategi har dannet grundlag for analyse af beslutningsprocesser og magt i og omkring organisationer og det kræver ifølge den politiske strategi magt at udøve indflydelse og påvirke andre aktører så der sker ting, der ellers ikke ville være sket (ibid.: 101), og dermed forandring. Magt, og dermed ”kontrol over belønninger eller sanktioner som

andre tillægger betydning” (ibid.), er således en social relation (ibid.). I modsætning til den humanistiske ændringsstrategi, hvor kernen blandt andre er socialiseringsprocesser, er de politiske processer væsentligt forskellige, da de omfatter tvang og overtalelse (ibid.: 112). De politiske ændringsprocesser fører altså ikke til, at organisationsmedlemmerne føler nogen form for forpligtigelse over for løsninger og problemer i organisationen, hvorfor ændringer baseret på politiske processer risikerer at udløse modstand mod organisatorisk forandring (ibid.).

4.1.3.4 Den eksplorative ændringsstrategis hovedelementer og problemer

Flere forfattere har bidraget til den eksplorative ændringsstrategi, på baggrund af den ændrede organisationsopfattelse, der er beskrevet i de foregående afsnit (Borum 2013: 137). Den eksplorative ændringsstrategi tager således udgangspunkt i organisatorisk forandring som en cyklisk bevægelse uden nogen sluttetilstand (ibid.). Hvilket kan relatere sig til den fortsatte forandring, jf. 4.2.2.

Denne ændringsstrategi er således den modsatte model af Lewin's *”optøning – flytning - genindfrysning”* model (ibid.), idet der er et ønske om at holde på den stadige forandring i organisationen (ibid.: 137), og modellen bliver således *”Frys - Skift vægtfordeling – optø”* (ibid.: 138). Forandringsagenten bliver dermed en meningskaber, hvis funktion er at dirigere den vedvarende forandring i ønsket retning (ibid.: 137). Den eksplorative ændringsstrategi lægger således vægt på improvisering og lydhøre agenter (ibid.: 138; ibid.: 142), og fungerer som et alternativ til det problematiske ved at arbejde med processer, der er uflexible overfor skiftende faktorer i omverden (ibid.: 137).

Ifølge Borum er den grundlæggende proces i den eksplorative ændringsstrategi:

”at initiere en kollektiv refleksion over udvalgte dele af organisationens praksis og fortolkningsrammer og derved åbne nye muligheder for improvisation, læring og udforskning af organisationen” (Borum 2013: 140).

Den eksplorative ændringsstrategi bliver således et udtryk for den centrale rolle meningsdannelse har for organisationsprocesser, idet redefinering eller genfortolkning af en institutionel aktivitet, anses for at have en central rolle i alle former for organisatorisk forandring (ibid.: 138).

4.1.3.5 Opsummering

De fire ændringsstrategier kan således summeres op på følgende måde:

Den teknisk-rationelle ændringsstrategi: Nøgleordet er her effektiv og produktiv organisering, og rationel planlægning af processen kan være med til at flytte organisationen derhen, hvor det er mest optimalt. Tilgangen er, at optimal forandring kan lade sig gøre igennem objektiv viden, hvilket lader sig gøre på trods af, at der kan opstå modstand fra organisationsmedlemmerne og derigennem implementeringsproblemer (Borum 2013: 149).

Den humanistiske ændringsstrategi: Denne strategi fokuserer på at engagere aktørerne i ændringsprocessen, da der derigennem opstår et ejerskab, hvilket sikrer ægte udvikling (ibid.). Dette ejerskab fjerner implementeringsproblemer, og udvikler organisationen til en mere effektiv og human tilstand (ibid.).

Den politiske ændringsstrategi: Denne strategi tror på, at det er magtkoalitioner blandt organisationens interessenter, der er en forudsætning for udvikling og forandring (ibid.). Organisationen vil i forandringen mod nye omfordelinger af ressourcer altid møde modstand og konflikt, hvilket er nødvendigt at overvinde hurtigt og effektivt (ibid.).

Den eksplorative ændringsstrategi: Denne strategi arbejder med organisationer, der er i konstant forandring (ibid.). Fokus er på improvisation og øget bevidsthed, hvilket sikrer at den konstante forandring styrers og fastholdes i den fortsatte bevægelse (ibid.).

4.2 Forandring

IS kan forstås som en forandring af folkeskolen. Nedenstående vil søge at illustrere, hvorledes forandring kan opfattes. Dette skal medvirke til, at projektets teoretisk forståelse for forandringen kvalificeres, og vil i samspil med teorien om ændringsstrategier anvendes som projektets teoretiske ramme.

Der findes forskellige definitioner på forandring, og mange forskellige tilgange til arbejdet med forandring. Weick & Quinn har forsøgt at inddele litteraturen om forandring, i henholdsvis episodisk og fortsat forandring (Weick & Quinn 1999: 362). Denne opdeling afspejler forskellige perspektiver på forandring, og kan overordnet ses som et makro- og mikroperspektiv på forandring (ibid.).

4.2.1 Episodisk forandring

Grundlæggende omhandler den episodiske forandring en organisations forandring fra ét punkt til et andet og Weick & Quinn argumenterer, at organisationen derved revolutioneres (Weick & Quinn 1999: 365f). Af samme årsag forekommer organisatoriske forandringer derved sjældent, da det medfører store strukturelle forandringer (ibid.: 366). Organisationer bevæger sig i den forbindelse væk fra deres "equilibrium", som bedst kan forklares som den ligevægtstilstand, hvori organisationen befinder sig, når den ikke er under forandring (ibid.). Forandring er derigennem en lejlighedsvis forstyrrelse, der dog er tilsigtet fra ledelsens side, da forandring anses som en nødvendighed (ibid.: 368f).

Organisationers udvikling kan anskues ud fra organisationers bevægelse mellem tre positioner; *unfreeze*, *transition* og *freeze* (Weick & Quinn 1999: 366f). Tankegangen bag unfreeze er, at organisationerne er nødt til at forandre sig med tiden. På et tidspunkt har organisationen opnået en tilstand, hvor det bliver nødvendigt for organisationen at forandre og udvikle sig, således at den løsriver sig fra sin nuværende position og bevæger sig til en ny (ibid.: 366). Organisation "unfreezes" sig således fra den kultur som den er omfattet af (ibid.: 372). Herefter definerer organisationen den nye kultur, sætter de nye standarder for organisationen, og rekonstruerer dermed hele den organisatoriske forståelse.

Der sker altså en transition, hvor organisationen ud fra en kognitiv proces definerer forandringen, og den nye udvikling for organisationen (ibid.). Sidste led i forandringsprocessen er re-freezing. Efter en transition genfryser organisationen sig, og den nye adfærd, og de sociale normer som er blevet skabt, bliver integreret i organisationen, og er med til at definere den endelige afslutning på den organisatorisk forandring (ibid.).

Dermed kan den episodiske forandring ses som både lineær, progressiv, målsøgende og affødt af en organisatorisk nødvendighed. Yderligere er der for den episodiske forandring tale om en forandring, der kan kontrolleres og planlægges. Den episodiske forandring er derigennem mere "deliberate" (Mintzberg 2009: 12) i sin tankegang, da forandringen er en håndgribelig størrelse, som kan realiseres og planlægges.

Den episodiske forandring bidrager herigennem med et makroperspektiv på forandring, hvor der ikke er tale om små processer, men i stedet en forandring, der kan ses på organisations overordnede plan (Weick & Quinn 1999: 366). I den forbindelse pådrager ledelsen sig et stort ansvar for forandringens indhold og udvikling, da ledelsen har ansvaret for at planlægge og forme forandringen (ibid.).

For projektet vil den episodiske forandring hermed bidrage til at forstå forandringen i forbindelse med IS i Silkeborg Kommune. Her vil det være centralt at vurdere i hvor høj grad forandringen er udtryk for en planlagt proces, hvorvidt implementeringen af strategien er set som en nødvendighed, om IS har nogle faste målsætninger og om der arbejdes med inklusion som en periodisk forandring.

4.2.2 Fortsat forandring

Den fortsatte forandring fremstår på mange områder som den episodiske forandrings modsætning. Den fortsatte forandring sker løbende og kontinuerligt i organisationer (Weick & Quinn 1999: 375). Forandring er derigennem en konstant størrelse, som hele tiden udvikler sig. Gennem arbejdsprocesser og social interaktion mellem organisationens medlemmer, udvikles der hele tiden nye mønstre, som tilsammen er med til at udvikle og forandre organisationen. Hvor den episodiske forandring var drevet af mere overordnede makro-processer, er der for den fortsatte forandring i stedet tale om forandring, der er drevet af de forskellige processer og interaktioner, som sker på organisationens mikroniveau (ibid.). Organisationers forandring udspringer derigennem af lokale processer, og forandring er herved et spørgsmål om en konstant forandring, der modsat den episodiske forandring, ikke er håndterbar, eller mulig at planlægge. Forandring er herved en videreudvikling, eller direktion, af den udvikling som organisationen allerede er i gang med, og forandringer kan derved forstås som en ”ongoing” proces (ibid.: 379).

I modsætningen til den episodiske forandring gælder det for den fortsatte forandring ikke, at organisationer kan gennemleve perioder med stabilitet, hvor organisationen befinder sig på samme position over længere tid. Den fortsatte forandring opererer ikke på samme måde med stabilitet, da forandringsprocessen er udtryk for en flydende proces, der tilmed er svær at kontrollere (ibid.: 366). De sociale mønstre udvikler sig hele tiden, og interaktionen skaber en konstant udvikling, som medfører langt højere grad af ustabilitet. Ledelsen skaber ikke selve forandringen, men dirigerer derimod forandringen, som hele tiden er i gang (ibid.: 381).

I forbindelse med IS i Silkeborg Kommune, er denne tilgang et andet bidrag til forståelsen af den forandring, som skolerne i Silkeborg gennemlever. Som teorien ligger op til, kan den fortsatte forandring være med til at vurdere, hvorledes implementeringen af IS er en del af en fortløbende proces, hvori arbejdet med inklusion hele tiden vil udvikle sig. Derudover kan det analyseres i hvor høj grad forandringen udspringer af lokale processer, hvor den daglige inter-

aktionen mellem lærere og ledere, er med til at videreudvikle og definere arbejdet med inklusion. I den forbindelse optræder teorien om den fortsatte forandring som et bidrag til forståelsen af forandring ud fra et mikroperspektiv, hvor interaktionen mellem lærere og ledere har stor betydning. Derved muliggøre det, at vi kan vurdere den betydning og effekt som mulige sociale processer og interaktioner på skolerne, kan have på selve forandringen.

Kapitel 5:

Analyse

Følgende analyse vil være delt op i to overordnede dele. Første del af analysen er struktureret efter de seks hoveddimensioner og vil slutteligt konkludere, hvilke typer ændringsstrategier projektet kan identificere i forandringsforløbet i Silkeborg Kommune. Herefter følger anden del af analysen, der vil sigte mod at analysere IS ud fra de to undersøgte skolars hverdag. Skolernes hverdag vil således anvendes i forhold til at analysere IS betydning, men ligeså anvendes til analyse af om IS er begrænsende eller muliggørende for, at skolerne kan nå de ønskede mål for inklusionen. I den forbindelse vil bagvedliggende faktorer blive analyseret, da de anses som værende en central faktor for IS muligheder og begrænsninger i forhold til opnåelse af strategiens mål.

5.1 Identificering af ændringsstrategier i Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi

Første del af analysen vil arbejde ud fra den præsenterede teori af Borum om strategi for organisationsændringer. Analysen er struktureret ud fra de seks hoveddimensioner, jf. afsnit 4.1.2, med det mål at identificere, hvilke typer af strategier, der har gjort sig gældende i ændringsforløbet mod mere inklusion i folkeskolen i Silkeborg Kommune.

5.1.1 Grundlaget for forandring

Hoveddimensionen vedrørende problem og/eller mål er ifølge Borum sjældent præcist formuleret, men det sædvanlige udgangspunkt bunder i intentioner og oplevelser af behov for forandring (Borum 2013: 21). Forandringsbehovet i Silkeborg Kommune stammer fra politisk side, hvor det nationalt er bestemt, at der er et problematisk økonomisk aspekt i, at have to parallelle systemer i folkeskolen, bestående af almene- og specialklasser. Den økonomiske problematik kom til udtryk ved, at der i perioden 2007-2010 var en årlig stigning på mellem ni og atten procent i udgifterne til specialundervisning (Jessen 2013). Samtidigt er der formuleret et nationalt mål om øget inklusion af elever med særlige behov i den almene undervisning, hvilket bunder i ønsket om, at alle børn skal have mulighed for at udvikle sig på lige fod med andre, og blive så dygtige de kan (Inklusionsudvikling b).

Der kan således både identificeres et problem og et mål, der har dannet grundlag for den forandring, der sker i folkeskolen i forbindelse med det overordnede nationale arbejde med inklusion. Forandringsbehovet, i forhold til folkeskolens økonomi, bliver nationalt anset som et problem, der kræver effektivisering. Samtidig er intentionen, at de midler, der ligger i folkeskolen, skal dygtiggøre børn og ikke blot skabe institutioner, hvor forventningerne til børn er

sænket sammenlignet med børn i almene klasser (ibid.). Strategien fra nationalt plan fokuserer således også på efficiens, hvilket sammenholdt med ønsket om økonomisk effektivitet vidner om en teknisk-rationel strategi og dennes afsæt i effektivitet og efficiens (Borum 2013: 147).

PPR forholder sig til disse formulerede mål og problemer ud fra et udgangspunkt om, at kommunen allerede har nået de nationalt fastsatte procentsatser for segregerede børn (Interview PPR: 5). Interview med Jensen, vidner om, at grundlaget for at arbejde med inklusion, er baseret på effektivitet og efficiens, idet virkeliggørelsen af IS ultimativt bliver holdt op på mål om antal segregerede børn og unge, samt økonomien (Interview PPR). Elementerne af IS kan således argumenteres for at være fra den teknisk-rationelle ændringsstrategi. Dog vidner det af interviewet med Jensen om, at elementer af IS i Silkeborg Kommune ikke udelukkende baseres på effektiv og efficient problemløsning. Jensen forklarer, at PPR er i dialog med Børne- & Ungeudvalget om, hvorfor de overskrider de økonomisk fastsatte grænser, idet PPR argumenterer, at de laver et godt stykke arbejde, og derfor ikke må klandres for at overskride budgettet: *”Der må jeg jo så også engang imellem forklare dem, at vi bruger lidt flere end vi gjorde sidst, der bliver vi så også tilgivet.”* (Interview PPR: 13f). Der er dertil krav fra nationalt plan om, at der skal arbejdes *”fornuftigt med inklusion i folkeskolerne.”* (Interview PPR: 5), hvilket tyder på, at så længe arbejdet med inklusion er fornuftigt, kan det økonomiske rationale godt diskuteres.

Trods dette, tyder det på at der hersker et efficient og effektivt perspektiv på, hvordan økonomiske problemer løses og mål om inklusion opnås, og derigennem kan det argumenteres, at inklusionsarbejdet i Silkeborg Kommunen er baseret på den teknisk-rationelle ændringsstrategi (Interview PPR: 12f; Borum 2013: 147). Der kan i forlængelse heraf identificeres en tilgang til forandringen i folkeskolen, der ligger sig op ad den episodiske forandring, jf. afsnit 4.2.1. De nationalt fastsatte procentsatser vidner om en tilgang, der er affødt af en organisatorisk nødvendighed, og at folkeskolen således må bevæge sig fra sin nuværende position til en ny (Weick & Quinn 1999: 366). Jensen er med sine udtalelser med til at bekræfte den episodiske forandring, idet han beskriver udgangspunktet for IS som værende en *”brændende platform”* (Interview PPR: 11), hvilket indikerer, at organisationen er kommet til et stadie, hvor den er nødt til at forandre sig, jf. afsnit 4.2.1.

PPR's arbejde med den teknisk-rationelle strategi i forhold til problem og mål, afspejles også hos lærerne, idet der blandt andet kan identificeres en forståelse af, at økonomi og i forlæn-

gelse heraf effektivisering, er styrende for inklusionsarbejdet (Interview Lærer 1: 4f, Interview Lærer 3: 4).

Skoleleder A har, på samme måde som lærerne, en opfattelse af at grundlaget for forandringsbehovet fra PPR's side er økonomisk effektivisering og efficiens, idet dagligdagen er sigtet mod de omkring tre procent segregerede elever, og at hele strategien udelukkende drejer sig om at komme i mål med procentsatsen (Interview Skoleleder A: 1). Skoleleder A har dermed opfattelsen af, at de opstillede rammer for skolen ikke er til at rokke ved, samtidig med at PPR, ifølge Skoleleder A, ikke er gode nok til at kigge på andre elementer af inklusionsarbejdet, end tal og økonomi (ibid.: 1f). Det er ifølge Skoleleder A, også klart den største udfordring at få økonomien til at hænge sammen. Ifølge Skoleleder A kan skolen have nok så mange faglige kompetencer, men mangler der hænder og ressourcer, er målet langt fra nået (ibid.: 3), og derved problematiserer Skoleleder A, Børne- & Ungeudvalget samt PPR's grundlag for forandring.

PPR argumenterer dog for, at det ikke kun er procentsatser og økonomisk forbrug, der er interessant at forholde sig til ved en vurdering af inklusionen (Interview PPR: 12f). PPR arbejder med at ændre menneskesynet hos fagpersoner i kommunen, idet PPR mener, at grundlaget for at virkeliggøre IS ligger i dette ændrede menneskesyn (Interview PPR). Det vidner om, at forandringsbehovet er baseret på elementer fra andre ændringsstrategier, end den teknisk-rationelle. PPR's arbejde med at ændre menneskesynet kunne tyde på, at PPR benytter elementer af den humanistiske ændringsstrategi i forhold til tilpasning og innovation, samt arbejdet med det arbejdsmiljø, der skal bidrage til udviklingen af menneskesynet (Borum 2013: 147). Grundlaget for forandringen i folkeskolen baseres således på, at det eksisterende menneskesyn i folkeskolen skal tilpasses målet for inklusionen, hvilket er et element fra den humanistiske ændringsstrategi.

Dette underbygges af Skoleleder B, der pointerer, at inklusionen kun kan lykkedes såfremt inklusionen sker gennem personalets hoveder (Interview Skoleleder B: 2), og at der derigennem sker en tilpasning af lærerne og arbejdsmiljøet på skolen. Der anlægges således et syn på de grundlæggende problemer og mål, der korresponderer med den humanistiske ændringsstrategi, jf. afsnit 4.1.3.1. Som PPR beskriver i Mindsettet, så skaber sprog virkelighed (Bilag 12), og dette anerkendes af Skoleleder B, idet hun udtaler, at inklusionen skal sikres gennem den måde, der snakkes til børn (Interview Skoleleder B: 1). Det kan dermed argumenteres, at

grundlaget for forandringen ikke udelukkende er teknisk-rationel, idet Skole B's tilgang til, hvordan problemet løses i høj grad baseres på den humanistiske ændringsstrategi.

Oplevelsen af forandringsbehovet er således dobbelt. På den ene side eksisterer der et økonomisk problem, hvor folkeskolen ønskes effektiviseret. På den anden side er der et mål for øget inklusion, der baseres på et ønske om at innovere den danske folkeskole, og tilpasse arbejdsmiljøet mod et mere inkluderende menneskesyn. Da det økonomiske problem, i højere grad, finder sit afsæt uden for den undersøgte organisering, og da økonomiske årsager ikke fremgår som baggrund for IS' formulering, vil vi fremadrettet fokusere på strategiens mål som grundlag for forandringen. Det kan dog konkluderes, at der kan identificeres elementer fra både den teknisk-rationelle og den humanistiske ændringsstrategi.

5.1.2 Det organisatoriske perspektiv

Dette afsnit vil analysere den grundlæggende organisationsopfattelse, der ligger hos PPR, skolelederne og lærerne, i forbindelse med IS. Det organisatoriske perspektiv vil fortælle os, hvilke bestanddele organiseringen kan nedbrydes i, og ifølge Borum, har det organisatoriske perspektiv central betydning for ændringsstrategiens virkeliggørelse (Borum 2013: 21).

I forhold til organiseringen af arbejdet med IS beskriver Jensen at, organiseringen har taget udgangspunkt i en ” *arbejdsgruppe, bestående af skoleledere (fra, red.) både almindelige skoler og specialskoler* ” (Interview PPR: 4), og derudover er selve kommunikationen af strategien blevet udarbejdet i samarbejde med lærerne (ibid.: 5). PPR ser dermed samarbejdet med fagpersonerne som værdifuld for IS da: ” *Lærere og pædagoger ved rigtig meget, og det er det vi skal have bragt mere i spil.* ” (Interview PPR: 10). Samtidig pointerer PPR, at selvom de har kommunikeret IS, så ” *har vi ikke været ude på læreværelset og sige nu må I tænke sådan.* ” (Interview PPR: 6). PPR argumenterer altså for, at de så vidt muligt har ladet rammerne stå åben, for at sikre sig fagpersonernes ekspertise i virkeliggørelsen af strategien.

Det synspunkt modargumenters dog af Skoleleder A der mener, at rammerne har været fastlåst, at der ikke har været noget samarbejde i udformningen af IS og at selve strategien er dikteret fra PPR (Interview Skoleleder A: 1). Perspektiver på organiseringen kan derved anses som værende et hierarkisk system. Kommunikationen kommer først i selve den praktiske udformning af, hvordan strategien skal influere på hverdagen, mellem skoleleder og lærere (ibid.: 1f).

Denne form for kommunikation mellem ledelse og personale gør sig ligeledes gældende på Skole B, hvor der er en oplevelse af, at kommunikationen mellem lærer og skoleleder er åben og konstruktiv:

”Ja, vi er ikke flere end at vi snakker sammen om det. Altså, jeg synes det er åbent, vi ved alle sammen at der er x-antal kroner, og vi er x-antal mennesker, og det skal gå op.” (Interview Lærer 3: 4).

Det kan således argumenteres, at det organisatoriske perspektiv stemmer overens med den humanistiske ændringsstrategi, idet perspektivet kan identificeres som åbent, socialt, hierarkisk og med fokus på konsensus (Borum 2013: 147).

I dette forhold kan der dog også identificeres elementer fra den politiske ændringsstrategis organisatoriske perspektiv i det konfliktfyldte forhold, der kan opstå mellem lærerne og PPR. Skoleleder A argumenterer, at der kan opstå modstand fra lærerne, hvis der opstår en følelse af, at nogle udefrakommende dikterer, hvordan de skal gøre deres arbejde (Interview Skoleleder A: 1). Trods PPR's udmelding om, at de ikke forsøger at bestemme over lærerne, og at lærernes ekspertise anerkendes, så er der ifølge Skoleleder A noget problematisk og konfliktfyldt indlejret i, at PPR formulerer et Mindset, som den enkelte lærer skal indordne sig (ibid.). Således kan den politiske ændringsstrategis organisatoriske perspektiv identificeres, idet dette perspektiv, udover også at være åbent og socialt, som det humanistiske perspektiv, er konfliktuelt (Borum 2013: 147).

Slutteligt kan der identificeres et element fra den eksplorative ændringsstrategi i det organisatoriske perspektiv, idet Skoleleder B hævder, at selve strategien tilknyttet Skole B er udarbejdet uafhængigt af PPR (Interview Skoleleder B: 1). Derved kan organiseringen anses som løst koblede systemer i stadig forandring, hvor organisationsprocesserne sker i netværk (Borum 2013: 147). Dette kan ligeledes identificeres ud fra Lærer 1's følelse af, at han som lærer i bund og grund har frie tøjler med hensyn til hans arbejde, på trods af PPR's fastsatte rammer (Interview Lærer 1: 4; Interview Lærer 1: 7). Læreren føler dermed at kunne arbejde med inklusion mere eller mindre løsrevet fra skolelederen og forandringen kan således anses for at blive skabt i løst koblede systemer, hvilket relaterer sig til den fortsatte forandrings perspektiv om, at forandringen fordres af de lokale processer i organisationen, jf. afsnit 4.2.2. Som tidligere beskrevet, argumenterer PPR for, at organiseringen sker i de forskelligt nedsatte grupper,

samtidig med, at skolerne selv har mulighed for at bestemme, hvilken form for kompetenceløft, der er brug for, hvilket ligeledes underbygger den eksplorative strategis organisatoriske perspektiv.

Analysen af denne dimension bidrager således til den grundlæggende organisationsopfattelse af organiseringen omkring PPR og de to folkeskoler i Silkeborg. Det konkluderes, at samtlige fire ændringsstrategiers organisatoriske perspektiv er repræsenteret i forbindelse med IS i Silkeborg Kommune. Hvad der er centralt for organiseringen, er en varierende tilgangen til det organisatoriske perspektiv, alt efter hvilken position, der analyseres ud fra. Organiseringen kan dermed opfattes forskelligt, alt afhængig af position og perspektiv. At alle fire organisatoriske perspektiver er repræsenteret, vidner om den kompleksitet, der gør sig gældende, samt positioneringens centrale betydning i relation til virkeliggørelsen af IS.

5.1.3 Inklusionsstrategiens løsningsmetoder

I følgende afsnit vil det analyseres, hvilken principiel løsningsmetode, der kan identificeres på baggrund af den måde Silkeborg Kommune og skolerne har arbejdet med inklusion. Den følgende analyse vil således identificere ændringsstrategier ud fra aktørernes principielle holdning til, hvordan målet med IS skal opnås.

Det kan argumenteres, at PPR's tilgang til virkeliggørelsen af Mindsettet bygger på et redesign af den organisatoriske struktur, hvor der ønskes et givent output. Løsningsmetoden, der kan identificeres i dette perspektiv, er et redesign af strukturen i folkeskolen og dermed en rationalisering omkring måden at opnå færre segregerede børn og unge i kommunen (Borum 2013: 147). Jensen beskriver, hvordan de via oplæg og pjecer fortæller kommunens fagpersoner om Mindsettet i kommunen (Interview PPR: 6), og herigennem mener PPR at opnå et redesign af menneskesynet i folkeskolen. Lærerne på folkeskolerne er da også klar over, at der engang er blevet udleveret noget materiale omhandlende menneskesynet: *"på et tidspunkt fik vi en pæn lille folder, og den ved jeg ikke hvor er."* (Interview Lærer 3: 3). Samtidig er lærerne bevidste om, at de selv burde læse op på materiale udsendt af PPR, men som Lærer 2 forklarer:

"så kan det jo snildt være, at der ligger nogle dokumenter et sted jeg selv burde have læst op på. Men jeg er ikke lige bevidst om, hvor de skulle ligge henne." (Interview Lærer 2: 4)

PPR har således forsøgt at kommunikere Mindsettet ud til fagpersoner via oplæg og materiale, men det kan diskuteres, hvorvidt lærerne har taget denne kommunikation til sig. Samtidig benytter PPR sig af organisering og tildelingsmodeller som metoder til at styre adfærden i skolerne (Interview PPR: 3). Den teknisk-rationelle ændringsstrategis løsningsmetode kan således identificeres, idet der fra PPR's side benyttes rationelle metoder, der "oppefra" ønsker at redesigne måden, hvorpå lærerne arbejder med børn og unge. Dette understøttes af Skoleleder A, idet den benyttede løsningsmetode til virkeliggørelsen af IS ifølge ham har været: *"Kurser, intranet og den endags introduktion til strategi og Mindset"* (Interview Skoleleder A: 2).

Denne løsningsmetode kan også argumenteres at ligge inden for den politiske ændringsstrategi, idet denne arbejder med modifikation af kontrolstruktur som principielle løsningsmetoder. Netop det økonomiske incitament til at beholde elever på skolen, i stedet for at sende dem til specialtilbud, kan anses for at være en ændret kontrolstruktur, der skal bidrage til færre segregerede børn og unge (ibid.).

Denne kontrolstruktur, i forbindelse med virkeliggørelsen af IS, kan argumenteres for at være modstridende med de refleksioner PPR gør sig om løsningsmetoden. Under interviewet med Jensen, blev kommunikation flere gange nævnt som måden at arbejde med Mindsettet på:

"det var vigtigt at vi kunne formidle os omkring "hvorfor og hvordan gør vi", så det var forståeligt både for borgere og personalet, for ellers får man ikke den værdibaserede ledelse til at slå igennem." (Interview PPR: 2).

PPR arbejder altså ud fra en forståelse af, at det er kommunikationsprocesserne, der må modificeres, for at det ønskede mål med inklusion kan nås, og PPR anerkender samtidig, at succes afhænger af fagpersonernes identificering med strategien og dermed Mindsettet. En succeshistorie, fortalt af Jensen, baseres da også på en fagperson, der ser en adfærd hos en kollega, der er modstridende med kommunens Mindset, hvorefter hun irettesætter kollegaen (ibid.: 14). At denne historie forstås som en succes, vidner om et ønske fra PPR's side om skabelsen af selvrefleksion og identitetsskabelse hos fagpersoner, der går i retningen af kommunens Mindset: *"missionen er fuldført, der var sket det, der skulle ske, og det havde virket"* (Interview PPR: 14), hvilket relaterer sig til den principielle løsningsmetode for den humanistiske ændringsstrategi, da det netop i dette tilfælde er udtryk for en læreproces (Borum 2013: 147).

Den humanistiske ændringsstrategis løsningsmetode kan ligeledes ses på Skole B, idet Skoleleder B argumenterer, at inklusionen kun kan lykkes, såfremt inklusionen sker gennem personalets hoveder. Som tidligere nævnt, handler det ifølge Skoleleder B om, at inklusionen skal sikres gennem den måde der snakkes til børn (Interview Skoleleder B: 1), og generelt på skolen bliver der arbejdet hårdt for at differentiere undervisningen til det enkelte barn (Interview Lærer 3: 4), hvilket kan argumenteres for at være et forsøg på at modificere interaktions- og kommunikationsprocesser (Borum 2013: 147).

Det kan dermed argumenteres, at der er et modsætningsforhold mellem det PPR gør og det de argumenterer for er vigtigt i virkeliggørelsen af IS. På den ene side benytter de sig af løsningsmetoder, der relaterer sig til den teknisk-rationelle ændringsstrategi, men på den anden side forholder de sig til den humanistiske ændringsstrategis løsningsmetoder, når de argumenterer for, hvad der virker. Samtidig anser skolerne de teknisk-rationelle løsningsmetoder som problematiske, idet redesign og rationalisering af Mindsettet, i form af oplæg og pjecer, ikke virker til at have effekt på skolernes arbejde med inklusion. Skolerne selv arbejder konkret med løsningsmetoder tilhørende den humanistiske ændringsstrategi, og der kan dermed identificeres en differentiering af løsningsmetoderne alt efter hvilken position, der analyseres ud fra. Når det er sagt kan det samtidig diskuteres, hvorvidt de teknisk-rationelle løsningsmetoder, benyttet af PPR, i kombination med elementer fra den humanistiske ændringsstrategi virkeliggør IS, hvilket vil blive uddybet i den afsluttende diskussion.

5.1.4 Inklusionsstrategiens udformning

I forhold til identificeringen af ændringsstrategierne i forbindelse med IS, er det her centralt at vurdere hvilke ændringsagenter, der har haft indflydelse på udarbejdelsen af strategien. Heraf opnås en forståelse af det samarbejde, som har ligget til grund for IS' udformning.

Ændringsagenterne for IS' udformning kan identificeres ved PPR, administrative medarbejdere fra skolevæsenet, et politisk udvalg og medarbejdere fra forskellige skoler, herunder skoleledere fra både almene og specialskoler (Interview PPR: 3f). Det vidner herved om, at IS er udformet af individer og grupper i og omkring organisationen, hvorfor der kan henledes til den politiske ændringsstrategi (Borum 2013: 147).

I forhold til samarbejdet med skolelederne kommenterer Jensen: *"Der har egentligt været åbenhed nok i forhold til dem (skolelederne red.)"* (Interview PPR: 5). Samme opfattelse deles

dog ikke af Skoleleder A, der ikke forbinder åbenhed med IS' udformning. I stedet er opfattelsen, at IS er noget, der er dikteret dem, og noget som de derefter skal arbejde ud fra (Interview Skoleleder A: 1). Ud fra Skoleleder A's udtalelser, vidner det i relation til tidligere beskrivelse, ikke om en politisk ændringsstrategi, hvor aktører i og omkring organisationen har udarbejdet strategien, men i stedet om den teknisk-rationelle ændringsstrategi, hvori ledelsen, her PPR, har den overordnede rolle som strategiens ændringsagent (Borum 2013: 147).

I forhold til Skole B, har samarbejdet mellem Skoleleder B og PPR ikke haft den store betydning på skolens arbejde med inklusion (Interview Skoleleder B). I stedet er Skoleleder B af den opfattelse, at arbejdet med inklusion på skolen i højere grad er udarbejdet i samarbejde mellem skolens ledelse og lærerne. Denne opfattelse deles ligeledes af en af hendes ansatte, Lærer 3, som kommenterer, at de på deres skole snakker om tingene, og således når til enighed (Interview Lærer 3: 3).

PPR har i den forbindelse aldrig haft til hensigt, at inddrage skolelærerne i selve strategiudformningen, da det er et ledelsesansvar (Interview PPR: 5). Hvorfor det har været skoleledernes rolle og *"ansvar at få formidlet i læreværelset, hvad vi har gang i, i kommunen."* (Interview PPR: 5). Dette underbygges af Skoleleder A, som pointerer, at det på skolerne ligeledes har været et ledelsesmæssigt virke at definere skolens arbejde med inklusion, og først derefter inddrages lærerne i, hvordan der skal arbejdes med inklusionen i hverdagen (Interview Skoleleder A: 1). Dette vidner om en forandring der skabes oppefra og via ledelsen spredes ned gennem organisationen, og den humanistiske ændringsstrategi kan derved identificeres, jf. 4.1.3.2.

I forhold til samarbejdet mellem skoleledere og lærere samt den informationsstrøm som heraf følger, føler lærerne sig godt informeret og inddraget i selve inklusionsprocessen på skolerne (Interview Lærer 1: 7; Interview Lærer 3: 3). Anderledes forholder det sig når der fokuseres på IS for Silkeborg Kommune udarbejdet af PPR. Her kunne både Lærer 2 og 3 godt have tænkt sig mere indflydelse, om ikke andet så muligheden for at diskutere de forskellige forhold i forbindelse med IS' udformning (Interview Lærer 2: 3f; Interview Lærer 3: 2). Dette udfordrer den tidligere identifikation af den politiske ændringsstrategi da nogle er de centrale aktører ikke involveres i ændringsprocessen, hvilket underbygger den allerede identificerede teknisk-rationelle ændringsstrategi, hvor ændringsagenterne er ledelsen (Borum 2013: 147). I forlængelse heraf kan det dog diskuteres, hvorvidt det blot er ledelsen, der fungerer som æn-

dringsagent, eller hvorvidt konsulenter også spiller en rolle som ændringsagenter i IS. Psykologerne og konsulenterne tilknyttet PPR arbejder ud fra en adfærdsvidenskabelig kompetence når de samarbejder med skolerne om inklusion, og kan altså fungere som en ekstern ændringsagent med ekspertise inden for inklusion af elever og tilpasning af undervisningen, baseret ud fra ledelsens oplevelse af behov for forandring (Borum 2013: 58). Psykologerne må således anses som eksterne agenter, idet lærerne har en opfattelse af psykologerne som udefrakommende, på trods af, at projektet arbejder med PPR som værende en del af organisationen. Ændringsagenterne i denne forandringsproces kan således identificeres som værende ledelsen samt konsulenter, og derved identificeres den humanistiske ændringsstrategi igen.

Ud fra ovenstående kan det herved argumenteres, at IS' udformning, fra PPR's side, er sket på baggrund af et større samarbejde mellem forskellige aktører i og omkring organisationen. Herigennem ses relationen til den politiske ændringsstrategi, i forhold til IS' ændringsagenter. Billedet er derimod ikke det samme ved fokus på de enkelte skoleledere, da der frem for samarbejde, i højere grad er en følelse af diktering af strategien. Fra dette perspektiv fremstår PPR derved som den primære ændringsagent, da det ud fra et teknisk-rationelt perspektiv, er ledelsen der planlægger og designer ændringerne, jf. afsnit 4.1.3. Dog kan den humanistiske ændringsstrategi identificeres i ledelsens brug af psykologer, der besidder adfærdsvidenskabelig kompetencer, hvorfor ledelsen samt konsulenterne er IS' primære ændringsagenter.

5.1.5 Inklusionsstrategiens byggeklodser

Nedenstående vil i henhold til dimensionen om ændringsteknologi analysere følgende fire elementer: De organisatoriske komponenter, der anses for at være nøglen til forandring. De individuelle kognitive processer, der søges anvendt til at udløse ændringsprocesser. De forandringsprocesser, der har gjort sig gældende i forbindelse med øget inklusion, samt de indikatorer, der anvendes til at afgøre om en ændring er sket, jf. afsnit 4.1.2. Med analyse af IS' ændringsteknologier vil vi være i stand til at forstå organisationens udformning af forandringsprojektet, med henblik på at se den årsag-virkningssammenhæng, der indikerer, hvordan målet med inklusionen ønskes og tænkes virkeliggjort, jf. afsnit 4.1.2. Ændringsteknologien dækker derved over hele forandringsprocessen, indeholdende de fire dele med dertilhørende opsamlinger.

Af tidligere afsnit fremgår det, at måden Jensen anser IS' udformning kan relatere sig til den politiske ændringsstrategi, da det fremgår, at personer i og omkring organisationen er en del

af IS' udformning. Ud fra et perspektiv på de *organisatoriske komponenter*, kan PPR herigennem ses som værende en central aktør i en proces, hvori koalitioner på tværs af organisationen, har betydning for forandringen, jf. afsnit 4.1.3. Det kan dog argumenteres, at de enkelte institutioner i organiseringen af inklusionsarbejdet, den almene folkeskole, inklusionscentre med dertilhørende rejsehold, ligeledes kan ansues som centrale for den forandring IS søger at fordre. Herigennem kan de enkelte institutioner relatere sig til det teknisk-rationelle perspektiv om, at operative produktionsenheder er af betydning for forandringen (Borum 2013: 147).

Yderligere fremgår det af interviewet med Jensen, at det centrale for forandringen i forbindelse med IS omhandler et redesign af systemet, hvor det ikke er rentabelt at sende elever i inklusionscenter og hvor specialtilbuddene herigennem reorganiseres (Interview PPR). Centralt er derudover udvikling af lærernes kompetencer, hvilket ligeledes indbefatter en tilgang og et menneskesyn, som er repræsenteret ved Mindsettet (ibid.).

I forhold til de *kognitive mekanismer*, der sættes i spil for at udløse ændringsprocessen, arbejder PPR med en økonomitildelingsmodel, jf. afsnit 2.3, som har til formål at styre adfærd vedrørende anvendelsen af specialtilbuddene (ibid.: 2). Økonomistyringsmodellen er i sig selv, derved et værktøj, som kan bevirke, at der blandt skolelederne aktiveres nogle kognitive mekanismer, der som Jensen udtrykker det: "*sådan set ændre adfærd ret hurtigt.*" (Interview PPR: 3). Dette vidner om, at økonomitildelingsmodellen blandt skoleledere derved kan aktivere nogle kognitive mekanismer, der relaterer sig til den teknisk-rationelle perspektiv på beregninger og konsekvenser, jf. afsnit 4.1.3. Den enkelte skoleleder kan derved siges, at skulle kalkulere og måle konsekvenser, i forbindelse med at sende en elev i specialklasse, og derigennem "tvinges" skolen til øget inklusion.

I den forbindelse kan virkeliggørelsen af Mindsettet ligeledes vurderes som værende en kognitiv mekanisme, der kan udløse ændringsprocessen. Mindsettet fordre en identifikationsproces, hvori lærerne skal identificere sig med Mindsettets menneskesyn (ibid.). Herved er Mindset ligeledes udtryk for at skabe en konsensus omkring tilgangen til børn og sammen med identificeringsprocessen, er dette et element fra den humanistiske ændringsstrategi, jf. afsnit 4.1.3.2. Derved er der, for perspektivet om de kognitive mekaniser, elementer af den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi, da der i arbejdet på skolerne både kan siges, at aktivere kognitive processer vedrørende kalkulation og identifikationsprocesser jf. afsnit 4.1.3.1.

Forandringsprocesserne er i kraft af PPR's indledende arbejde med udarbejdelsen af IS' fokuspunkter, først og fremmest forbundet med en problemanalyse, der relaterer sig til den teknisk-rationelle ændringsstrategi, jf. afsnit 4.1.3.1. Relationen til den teknisk-rationelle ændringsstrategi kan dermed ses, da PPR, som nævnt i tidligere afsnit, har skulle forholde sig til nogle overordnede nationale mål, for hvilke de udarbejdede IS i Silkeborg Kommune ud fra. I den forbindelse kan omstruktureringen af både tildelingsmodellerne og omstillingen til inklusionscentre relaterer sig til et redesign, som ligeledes er forbundet med den teknisk-rationelle ændringsstrategi, jf. afsnit 4.1.3.1. I forhold til den teknisk-rationelle ændringsstrategis perspektiv på forandringsprocesser, kan IS tilmed argumenteres for at være et dekret, da IS udgør rammerne for arbejdet med inklusion i folkeskolerne, jf. afsnit 4.1.3.1. (Interview PPR).

I forhold til IS' fokus på kommunikation, kompetenceudvikling samt udbredelsen af Mindsettet (ibid.), kan det videre argumenteres, at der for forandringsprocessen er aspekter af en socialisering og kulturel tilpasning. Derved kan kompetenceudviklingen og optagelsen af Mindsettets menneskesyn siges, at være en del af en samlet socialisering og en tilpasning af den samlede organisationskultur. Jensen forholder sig til denne socialisering i forandringsprocessen som et paradigmeskifte:

"Det her er jo et menneskesyn, det er et paradigmeskifte (...) Det er en personlig rejse for alle medarbejderne, så det vil vi altid være udfordret på." (Interview PPR: 15f).

Jensen anerkender derved den udfordring, der ligger i at ville virkeliggøre Mindsettet og dermed skabe et paradigmeskifte, og det erkendes i samme udtalelse, at forandringen skal ske hos lærerne selv. Der er fra PPR's side dermed fokus på socialiseringen af medarbejderne som en del af forandringsprocessen mod et paradigmeskifte for folkeskolen. Som tidligere beskrevet benytter PPR sig af kurser og en pjece til udbredelsen af information om Mindsettet til kommunens fagpersonale, og forandringsprocesserne kan således på baggrund af fokuset på socialisering, information og træning identificeres som værende den humanistiske ændringsstrategi (Borum 2013: 147). Socialisering og kulturelle tilpasning, som menneskesynet i Mindsettet er udtryk for, kan dermed anses som rammesættende for måden, hvorpå der arbejdes med inklusion på skolerne (Interview PPR: 6). Mindsettet kan i første omgang siges, at være udtryk for en socialisering og kulturel tilpasning i et humanistisk perspektiv, men i kraft af dets definition af det menneskesyn, der skal være gennemsyrende for lærernes arbejde, argumenteres Mindsettet for at være en bestemmelse i et teknisk-rationelt perspektiv.

Dermed kan forandringsprocessen i Silkeborg Kommune overordnet identificeres som værende en teknisk-rationel ændringsstrategi i dens tilgang til problemanalyse, redesign og dekret, og samtidigt humanistisk præget i sin tilgang til socialisering og kulturel tilpasning gennem kompetenceløft og information om Mindsettets menneskesyn. Dog er en refleksion i denne sammenhæng, hvorvidt arbejdet med menneskesynet i Mindsettet kan være udtryk for en til dels konfliktfyldt kombination af den teknisk-rationelle og den humanistiske ændringsstrategi

En *forandringsindikator* for, hvorvidt en ændring er sket er for IS i Silkeborg Kommune procentsatsen på tre procent segregerede elever, jf. afsnit 2. I den forbindelse kommenterer Skoleleder A, at IS' mål i bund og grund handler om at komme ned under procentsatsen for segregerede elever (Interview Skoleleder A: 1), og indikatoren for, om der er sket forandring mod øget inklusionen, kan ses ud fra et konkret output, i form af et procenttal. Derved kan vi identificere den teknisk-rationelle strategi i forhold til forandringsindikatoren output (Borum 2013: 147). Økonomitildelingsmodellen er, som tidligere beskrevet, en metode til at skabe ny organisering og fordeling af de økonomiske ressourcer på skoleområdet i Silkeborg Kommune, jf. afsnit 2.2; 2.3, og i et politisk ændringsstrategisk perspektiv er forandringsindikatorerne for IS' fordelinger af positioner og ressourcer (ibid.), hvilket kan se gør sig gældende for Silkeborg Kommune i forbindelse med tildelingsmodellen. Den økonomiske tildelingsmodel kan på den anden side anses som ændrede organisatoriske praksisser og rutiner, idet eksempelvis metoden til visitationen af børn er ændret (Skoleleder B: 2). Disse organisatoriske ændringer i rutiner kan argumenteres for at være elementer fra den eksplorative ændringsstrategis perspektiv på forandringsindikatorer (Borum 2013: 147).

PPR har planlagt en kvantitativ undersøgelse i efteråret 2014, for at undersøge effekten af IS og dermed Mindsettet (Interview PPR: 13), og den potentielle virkeliggørelsen af Mindsettet kan dermed være udtryk for et konkret output, og dermed den teknisk-rationelle strategis forandringsindikator. Det er dog noget modsætningsfyldt over at måle forandringsindikatorer på output, når størstedelen af vores informanter betegner forandringen som en konstant udvikling (Interview PPR: 15f, Interview Skoleleder B: 1, Interview Lærer 1: 7, Interview Lærer 3: 7), og et endeligt output kan derfor argumenteres for værende irrelevant at forholde sig til.

Som tidligere nævnt er de markant færre elever, der bliver sendt på skoleinspektørens kontor en konkret forandring i forbindelse med IS (Skoleleder B: 1), og Skoleleder B kommenterer i forlængelse heraf, at der er sket mange ændringer i forhold til undervisningen (ibid.). Foran-

dringsindikatoren kan således argumenteres for, at kunne ses i en ændret adfærd, idet Skoleleder B hævder, at hvor der før blev fokuseret på barnets problem, fokuseres der i dag på de faktorer, som spiller ind på barnets hverdag (ibid.). Forandringsindikatoren findes således i de grundlæggende antagelser om, hvordan man skal gå til barnet, og er dermed forandringsindikatorer fra den humanistiske strategi (Borum 2013: 147).

IS kan derved argumenteres for at indeholde forskellige forandringsindikatorer, hvoraf vi kan identificerer alle fire ændringsstrategier. Hvor relationen til den teknisk-rationelle ændringsstrategi ses i forhold til at måle IS' output i form af procentsatser og til dels realisering af Mindsettet på skolerne, er økonomitildelingsmodellen et element, der kan forbindes med den politiske ændringsstrategi, da den omhandler en ny fordeling af ressourcer. Samtidig kan de ændrede praksisser forbundet med tildelingsmodellen være en forandringsindikator fra den eksplorative strategi. Specielt på Skole B er der indikatorer, der tyder på, at der er sket en ændring i de grundlæggende antagelser om, hvordan man skal arbejde med børn, hvilket er en forandringsindikator fra den humanistiske ændringsstrategi.

Forandringsindikatorerne i IS repræsenterer altså de fire ændringsstrategier, alt efter hvilke elementer i IS, der fokuseres på. Igen er perspektivet afgørende for, hvilken strategi, der kan identificeres. Det skal dog pointeres, at IS' mål er sat til at nås i 2015, hvorfor det kan være svært at måle konkrete forandringsindikatorer i dag. Dette ligger igen op til en diskussion af forandringen i forhold til de episodiske og fortsatte forandring, hvilket bliver diskuteret nærmere i Kapitel 6.

5.1.6 Inklusionsstrategiens hovedproblem

Af interview med Jensen fremgår det, at PPR i forbindelse med virkeliggørelsen af IS oplever udfordringer forbundet med at implementere Mindsettet (Interview PPR: 3f). Jensen vurderer, at menneskesynets udbredelse er den største udfordring, hvilket omhandler: *"hvordan får man flere tusind medarbejdere til at tro på det, og efterleve det i hverdagen?"* (Interviews PPR: 3). Skoleleder A vurderer dog ikke, at implementeringen af Mindsettet som sådan er problematisk, da Mindsettets indhold ikke er noget man ifølge Skoleleder A kan være uenig i (Interview Skoleleder A: 1). Det kan i forlængelse heraf argumenteres, at Mindsettet muligvis repræsenterer et menneskesyn, som allerede i mere eller mindre grad er til stede i folkeskolen. Dog var ingen af de interviewede lærere bevidste om Mindsettet og dets indhold (Interview Lærer 1: 5; Interview Lærer 2: 4, Interview Lærer 3: 4). Heller ikke de fem observerede lære-

re gav udtryk for, at kende til Mindsettet (Observation 3-klasse, Skole B; Observation 0-klasse, Skole B). Det kunne således tyde på, at udfordringerne vedrørende implementeringen af Mindsettet er berettigede, idet informationen om Mindsettet ikke er nået ud til alle lærer.

Jensen kommenterer i den forbindelse, at implementeringen af Mindsettet skal anses som en langvarig proces (Interview PPR: 3f). Mindsettet kan i sit udgangspunkt argumenteres for at være udtryk for en episodisk forandring med begrundelsen, at Mindsettet er en intenderet forandring af menneskesynet i Silkeborg Kommune, jf. afsnit 4.2.1. Jensens argumentet om, at virkeliggørelsen af Mindsettet skal ses som en langvarig proces indikerer, at processen i højere grad er relateret til en fortsatte forandring, hvor forandring er styret af sociale interaktioner. Herigennem skabes menneskesynet gennem vedvarende interaktion mellem aktører i organisationen, blandt andet lærerne imellem, og det kan således diskuteres om forandringen og udbredelsen af menneskesynet, kan skabes gennem en pjece fra PPR.

Hovedproblemet med implementeringen af Mindsettet kan derved anskues ud fra både den episodiske og fortsatte forandring, idet Mindsettet kan argumenteres for at være et ønske om at udvikle menneskesynet fra ét til et andet, men at udviklingen mod det ønskede menneskesyn i højere grad sker i en fortløbende proces, hvori den sociale interaktion og mikroprocesser i organisationen er styrende for forandringen.

Skoleleder A pointerer, at der er en følelse af, at Mindsettet er en ekstra byrde, der bliver påtvunget skolerne, og at der heri kan opstå ”*en modstand mod at blive fortalt hvordan vi skal agere*” (Interview Skoleleder A: 1). Dette kan i relation til Lærer 2’s kommentar om, at hun godt er klar over, at der ligger nogle dokumenter om IS, hun burde læse, men ikke ved hvor ligger (Interview Lærer 2: 4), kan være udtryk for manglende forpligtigelse eller engagement over for IS. Herved kan det argumenteres, at IS’ hovedproblem ligger i manglende forpligtigelse og engagement i IS’ proces, da følelsen af et påtvunget menneskesyn ikke skaber den ejerskabsfølelse, der ifølge den humanistiske strategi, er vigtig for virkeliggørelsen. Ud fra lærernes perspektiv kan vi således identificere den humanistiske ændringsstrategi, da manglende forpligtigelse til strategien er denne type ændringsstrategis hovedproblem (Borum 2013: 147).

IS’ hovedproblem kan herved siges, at være forbundet med den teknisk-rationelle ændringsstrategis perspektiv, på problemer ved implementeringen af strategien. Her tænkes i dette til-

fælde, på implementeringen af Mindsettet blandt kommunens personale. Yderligere kan perspektivet fra den humanistiske ændringsstrategi identificeres, da det ud fra empirien er indtrykket, at der i forhold til dele af IS' indhold, kan opstå et manglende engagement eller mindre grad af forpligtigelse.

5.2 Delkonklusion

Ovenstående analysedel har, ud fra de seks hoveddimensioner for ændringsstrategier, forsøgt at identificere hvilke ændringsstrategier, der gør sig gældende for IS i Silkeborg Kommune. Af analysen fremgår det, at IS overvejende kan relatere sig til de forhold som gør sig gældende for den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi. Herigennem er IS udtryk for en strategi, der blandt andet kombinerer forhold omkring effektivitet, rationalisering, redesign og output med forhold om tilpasning og innovation, læringsprocesser, socialisering og kulturel tilpasning samt ændring af adfærd.

Selvom Inklusionen i overvejende grad relaterer sig til forholdene inden for den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi, kan den politiske og eksplorative ændringsstrategi ligeledes identificeres i IS. Derved kan det argumenteres, at de forskellige ændringsstrategier kan identificeres ved IS alt afhængigt af hvilket perspektiv, og ud fra hvilken organisatorisk position, der benyttes i analysen af IS.

Ovenstående analyse illustrer hermed, at Borums fire formulerede ændringsstrategier alle kan identificeres i Silkeborg Kommunes IS. Hermed gør det sig gældende for IS, at der i stedet for et arbejdet med ændringsstrategierne som uforenelige størrelse, i højere grad er tale om en kombination af ændringsstrategierne, hvilket ifølge Borum er en af anvendelsesmulighederne for ændringsstrategierne (Borum 2013:151f).

5.3 Inklusionsstrategien i hverdagen

Ovenstående har tydeliggjort de ændringsstrategier, som kan relatere sig til IS i Silkeborg Kommune. Hermed er der opnået en forståelse for hoveddimensionerne i IS, og dermed en dybere forståelse for IS' forskellige elementer. Forståelsen af IS' hoveddimensioner danner således grundlaget for, at vi kan analysere IS' betydning for skolernes hverdag. Skolernes hverdag vil analyseres ud fra, hvorvidt ændringsstrategierne er begrænsende eller muliggørende for, at skolerne kan nå de ønskede mål for inklusionen. Bagvedliggende faktorer for denne virkeliggørelse vil hermed blive analyseret som værende en central faktor for de muligheder og begrænsninger, der kan identificeres i forbindelse med IS

5.3.1 Inklusionsstrategiens betydning for skolernes hverdag

Ud fra afsnittet "Silkeborg Kommunes Inklusionsstrategi" fremgår det, at PPR har fremsat en række tiltag i forhold til arbejdet med inklusion på folkeskolerne i Silkeborg Kommune. Her kan nævnes omstrukturering af specialklasseområdet, tilbud til lærerne om faglige kurser i forbindelse med et kompetenceløft samt nye tildelingsmodeller i forhold til at strukturere skolernes arbejde. Derudover er Mindsettet søgt virkeliggjort, som en del af en større udvikling af det menneskesyn, som skal skinne igennem i personalets tilgang til børn (Interview PPR: 4). Om ovenstående tiltag har medført forandringer i skolernes hverdag, og hvilken betydning disse eventuelt måtte have haft, er målet med nedenstående analyse.

Af de interviews vi har foretaget med lærerne på henholdsvis Skole A og B fremgår det, at IS har haft en blandet betydning for den daglige undervisning. Lærer 3 kommenterer, at IS ikke har haft indvirkning på hendes undervisning, da hun i klassen ikke har børn med særlige behov. Dog har hun oplevet, at nogle af hendes kollegaer har været udfordret af arbejdet med at inkludere (Interview Lærer 3: 2). Lærer 1 og 2, giver heller ikke udtryk for, at der i forbindelse med inklusionen, er foretaget de store ændringer i deres undervisning. Lærer 1 kommenterer dog, at det har været et *"plus, at vi har fået det, der hedder kompetencecenteret, (...) De har også været gode til at hjælpe en gang i mellem."* (Interview Lærer 1: 4).

IS' tiltag har derigennem ikke haft direkte indflydelse på lærerens undervisning, men har dog medvirket til, at lærerne i forbindelse med udfordringer i undervisningen, har kunnet søge hjælp. I den forbindelse giver Lærer 2 ligeledes udtryk for, at hun i sin undervisning føler, at kunne hente assistance fra den AKT-lærer, som er tilknyttet skolen, som kan rådgive og bidrage med faglig viden om det behov den enkelte elev måtte have (Interview Lærer 2: 5).

Ud fra lærernes perspektiv fremgår det herved, at IS ikke direkte har medført den store ændring for undervisningen ude i klasserne, men at lærerne i højere grad føler, at de fra PPR's side, er blevet tildelt fagligt personale, som de kan søge hjælp hos (Interview Lærer 1: 4; Interview Lærer 2: 5).

Skoleleder B giver i den forbindelse udtryk for, at processen med inklusion og medførte ændringer skal ses over en længere periode, og at arbejdet med inklusion er en langvarig proces (Interview Skoleleder B: 2). Hun anser, at der er sket mange ændringer i den daglige undervisning, og kommenterer at *"lærerne er måske ikke bevidste om hvor mange ændringer som"*

er sket over de seneste fem år” (Interview Skoleleder B: 2). Skoleleder B henviser i den forbindelse til, at der på hendes skole, forud for IS, er blevet arbejdet med en LP-model, som beskæftigede sig med nogle af de samme ændringer, som i dag er en del af IS (ibid.). Herved anser hun, at IS’ tiltag om ændringer i den daglige undervisning, skal forstås ud fra de i forvejen igangsatte ændringer, som skolen har gennemgået i arbejdet med LP-modellen. Derved kan Skole B’s forandring siges, at relatere sig til Weick & Quinns fortsatte forandring, da forandringen her skal forstås som en fortløbende proces, hvorved forandringen, og dermed inklusion, skal ses som en retning af den udvikling som i forvejen er i gang, jf. afsnit 4.2.2. De tiltag og forandringer, som er sket på Skole B kan således siges, at være en retning af det arbejde som skolen i forvejen har været i gang med, hvilket Skoleleder B argumenterer, kan være en årsag til, at skolelærerne i mindre grad er bevidste om den forandring, som er sket (ibid.).

I relation hertil kommenterer Skoleleder A, at IS har medført en række tilpasninger i forhold til skolernes hverdag, men at IS i hovedtræk ikke har haft den store indflydelse på det daglige arbejde. Det er stadig de samme udfordringer, som skolen kæmper med (Interview Skoleleder A: 2). Han kommenterer derimod, at der i arbejdet med inklusion er større økonomiske udfordringer forbundet til skolernes hverdag. Ifølge Skoleleder A, har skolen oplevet at få tilført flere midler i forbindelse med IS, men modsat oplevet nedskæring på andre områder (ibid.). Dermed er puljen af penge stort set den samme, hvorfor han mener, at IS har betydet, at flere lærere anser inklusionsarbejdet som en yderligere arbejdsbyrde, da skolen ikke har økonomi til eksempelvis at ansætte en ekstra lærer som støtte (ibid.: 3). Herved har det økonomiske aspekt haft den største indflydelse på skolernes dagligdag, idet;

”vi nu vægter det at vi skal sende en elev af sted eller ej, op mod spørgsmålet om hvorvidt vi skal ansætte en ny lærer i stedet. Ved at sende 3 børn i specialklasser mister vi princippet en lærerstilling.” (Interview Skoleleder A: 2).

De økonomiske forudsætninger kan i den forbindelse relateres til lærerens daglige arbejde med inklusion. Lærer 3 kommenterer, at hun og hendes kollegaer ligger et stort arbejde i at prøve at inkludere ved blandt andet at lave differentieret undervisning (Interview Lærer 3: 4). I forlængelse heraf anser hun ligeledes, at

”vi måske er blevet bedre til at finde løsningerne, i stedet for at kontakte PPR og sige, det her barn skal videre i systemet (...) så vi tager rigtig mange af tingene i opløbet.”

(Interview Lærer 3: 6).

Ovenstående relaterer sig ligeledes til Lærer 2’s kommentar om at; *”I starten var det måske sådan en ”slukke ildebrande”, og så har man lært af ”ej, vi bliver jo nødt til at få det her til at fungere.”*(Interview Lærer 2: 2).

Det vidner om, at lærerne i forbindelse med virkeliggørelsen af IS, har arbejdet fokuseret på at finde løsninger på de udfordringer, som de oplever i dagligdagen, frem for at tilkalde hjælp med det samme. Skoleleder B underbygger denne ændring i hverdagen, idet hun pointerer, at eleverne i langt mindre grad bliver sendt på kontoret (Interview Skoleleder B: 2), hvilket kan argumenteres som værende et konkret eksempel på virkeliggørelsen af IS.

Det kan således argumenteres, at lærerne igennem inklusionsarbejdet er blevet mere fokuseret på at håndtere konflikter, og dermed inkludere elever, hvilket kan henledes til de økonomiske rammer, idet det økonomisk er en udfordring at visitere et barn til specialtilbud (Interview Lærer 3: 5). Derigennem kan der argumenteres, at de økonomiske forhold har påvirket både skolelederne og lærernes tilgang til undervisning af børn, da det som Lærer 3 nævner kommer til at koste skolen penge, hvis de ikke kan løse opgaven med at inkludere det enkelte barn (ibid.: 4). Modsat vil det fra PPR’s perspektiv kunne argumenteres, at de konkrete eksempler på virkeliggørelsen af strategien i sidste ende er resultat af, at der arbejdes ud fra det rette menneskesyn, beskrevet i Mindsettet, jf. afsnit 2.1.

I den forbindelse fremgik det af de observationer vi har foretaget, at de enkelte lærere havde en tilgang til eleverne, som stod i klar relation til de centrale punkter i Mindsettet (Observation 3-klasse, Skole B; Observation 0-klasse, Skole B). Af observationen foretaget i 3.klasse på Skole B, fremgik det blandt andet, at læreren flere gange udviste en anerkendende indstilling overfor eleverne, idet læreren af flere omgange roste eleverne og gav sig tid til at forklare og hjælpe de enkelte elever, hvis de oplevede udfordringer (Observation 3-klasse: 1f). Tilmed oplevedes det, at eleverne i høj grad virkede inspireret af undervisningen, da der generelt var ro i klassen, og eleverne arbejdede koncentreret med deres opgaver (Observation 3-klasse: 5f). I forhold til mindsettets fire centrale punkter omhandlende anerkendelse, inspiration,

samhørighed og elevers oplevelse af at blive udfordret, jf. afsnit 2.1, kan disse derigennem relatere sig til ovenstående observation.

I den observerede 0.klasse blev eleverne inddelt i to grupper. For den ene gruppe omhandlede timen øvelser i samarbejde, hvor eleverne og læreren i fællesskab startede med at diskutere ordet samarbejde. I denne del af timen oplevedes det, at læreren flere gange stillede eleverne upræcise spørgsmål til ordet samarbejde, hvorved eleverne havde svært ved at svare (Observation 0-klasse: 6). En af eleverne svarede, at han ikke kunne huske svaret, hvorefter læreren konstaterede, at eleven dermed ikke kendte svaret (ibid.). Observationen viste yderligere momenter, hvor læreren i en bestemt tone fortalte eleverne, hvad der var forventet af dem. Yderligere fremgik det flere gange, at læreren måtte fremstå kontant i sin tone overfor børnene (ibid.: 3ff). Det kan derved diskuteres, hvorvidt denne lærer var udtryk for en anerkendende indstilling overfor eleverne, i henhold til Mindsettets principper, men modsat udviste eleverne stort engagement til de øvelser, som skulle laves i timen (ibid.), hvilket tyder på, at eleverne virkede inspireret af undervisningen, hvilket også er centralt for Mindsettet, jf. afsnit 2.1.

For den anden halvdel af klassen var indtrykket af undervisningen anderledes. Her var to lærere tilknyttet gruppen på 17-18 elever, hvori lærerne havde ro og overskud til at forklare og hjælpe eleverne med deres opgaver (ibid.). I den forbindelse oplevedes det, at klassen var omgivet af ro og koncentration, og lærerne havde overblikket over børnenes individuelle udfordringer og havde samtidigt mulighed for at rotere blandt eleverne (ibid.: 7). I forhold til Mindsettets indhold kan det således argumenteres, at lærerne formåede at skabe en inspirerende undervisning for eleverne, og gennem en anerkendende tilgang, havde mulighed for at hjælpe det enkelte barn (ibid.: 6f).

Ud fra ovenstående observationer kan det argumenteres, at den enkelte lærer ikke til fulde var repræsentant for det menneskesyn, som Mindsettet ligger op til. For de resterende lærere fremgik det flere gange, at lærerne generelt havde en tilgang til eleverne, som står i relation til Mindsettets menneskesyn. Det kan herved siges, at Mindsettet i overvejende grad var repræsenteret i de timer vi observerede på Skole B, hvorfor det kan argumenteres at PPR, gennem IS, har formået at realisere Mindsettet hos de enkelte lærere. Modsat kan det dog siges, at eftersom vi ikke har foretaget observationer af lærernes undervisning før IS' formulering, kan det ikke præciseres i hvilken grad lærernes tilgang til undervisningen afspejler den formulerede strategi, eller som Skoleleder B kommenterede, blot er en del af den udvikling, skolerne

tidligere har været i gang med. Derudover bærer ovenstående analyse ligeledes præg af vores subjektive fortolkninger af Mindsettet. For observationerne er det derigennem vores subjektive forståelser af Mindsettet, der er styrende for, hvorvidt vi anser, at Mindsettet er repræsenteret i den daglige undervisning, og om den enkelte lærer eksempelvis udviser en anerkende indstilling over for eleverne.

Det kan derfor være svært at konkludere, hvorvidt PPR er lykkedes med at implementere et nyt menneskesyn blandt lærerne i den daglige undervisning, men i relation til vores videnskabssteoretiske position lade ovenstående være udtryk for vores perspektiv.

I forlængelse heraf, er det interessant, at der blandt de syv lærere, vi talte med på skolerne, ikke var en eneste, der kendte til Mindsettet og dets indhold (Interview Skolelærer 1: 5; Interview Skolelærer 2: 4; Interview Skolelærer 3: 4; Observation 0-klasse, skole B: 8; Observation 3-klasse, skole B: 7). I forhold til IS' betydning for skolernes hverdag kan det siges, at lærerne, ud fra de foretagne observationer, udviser en tilgang til undervisningen, som relaterer sig til Mindsettet. I den forbindelse kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt dette er udtryk for IS' indflydelse, en tidligere forandring i skolen eller om det helt tredje lader sig være udtryk for nogle overordnede samfundsmæssige normer og værdiers udvikling, som vi ikke har mulighed for at identificere.

Vi kan derved ikke konkretisere årsagerne for Mindsettets repræsentation i undervisning, men ud fra ovenstående konkludere, at selvom lærerne ikke selv føler den store ændring i hverdagen, så argumenterer skolelederne, at der trods alt er sket ændringer mod mere inklusion. Forandringerne er kommet løbende, og kan derved være svære at identificere for lærerne. Forandringerne bundes blandt andet i økonomien, der har gjort det nødvendigt at tænke anderledes i forhold til, hvordan man arbejder med elever med særlige behov. Det kan således argumenteres, at IS er blevet virkeliggjort i folkeskolens hverdag, samt at Mindsettet er blevet en realitet i forlængelse heraf. Det er dog uvist, hvorvidt den højnede inklusion kommer som led i allerede igangsatte ændringer i folkeskolen, og om Mindsettet i højere grad er en effekt af disse ændringer, frem for en virkeliggørelse af IS.

5.3.2 Sammenhæng mellem PPR, skoleledere og lærerne

Ovenstående har tydeliggjort, at IS for Silkeborg Kommune skal ses ud fra en kontekst af, at skolerne over en længere periode har gennemlevet en konstant udvikling. Dermed kan IS' direkte indflydelse på hverdagen være svær at identificere, selvom det dog fremgår, at skole-

ledere og lærerne har oplevet en udvikling. Nedenstående vil i den forbindelse forsøge at konkretisere, hvad der ud fra de tre niveauer i strategien, PPR, skoleledere, og lærere, kan identificeres som IS' muliggørende og begrænsende elementer i forhold til opnåelse af strategiens mål, og hvorvidt der heriblandt eksisterer en sammenhæng mellem det PPR, skoleledere og lærerne udtaler.

Det vigtigste element i inklusionsarbejdet er, ifølge PPR, udbredelsen af det menneskesyn, som Mindsettet repræsenterer (Interview PPR 2: 6). Mindsettet skal derved skinne igennem i kommunens arbejde med inklusion, hvilket også indbefatter PPR's konkrete arbejde med sager, hvor elever skal visiteres i forhold til at blive i den almene folkeskole eller flyttes til et inklusionscenter (Interview PPR: 7). PPR argumenterer, at IS har medført, at der er sket en større grad af effektivisering af specialklassestrukturen efter oprettelsen af inklusionscentre (Interview PPR 2: 2f). Omstillingen fra de forhenværende specialklasser til Inklusionscentre har medført, at centrene også fungerer som en ressource lærerne kan trække på, hvilket Lærer 1 finder positivt (Interview Lærer 1: 4). Af interview med Jensen, og dertilhørende materiale om IS, fremgår det faglige kompetenceløft yderligere som et centralt bidrag til det kommunale arbejde med inklusion (Interview PPR: 3). Ugekurset, som PPR afholdte for samtlige lærere og pædagoger, skal fra PPR's side ses som et konkret tiltag i forhold at give personalet en yderligere introduktion til Mindsettet og ruste dem til inklusionsarbejdet, hvilket Jensen mener har *"givet stor optimisme ude på skolerne"* (Interview PPR: 3). Kurserne bliver derved, ifølge PPR, benyttet som en konkret og succesfuld metode til virkeliggørelsen af IS.

Dette er umiddelbart ikke den samme holdning de to skoleledere har til kurserne. Skoleleder A argumenterer at det egentlige kursus;

"var godt lige i øjeblikket. Siden er det dog døet lidt ud, og betydningen er ikke særlig stor længere. Jeg tvivler på, hvor stor en betydning det har haft" (Interview Skoleleder A: 2).

Det egentlige kursus skal, ud fra ovenstående, ikke ses som et egentligt kompetenceløft, da kursets betydning med tiden er forsvundet, og kan fra skoleledernes perspektiv derfor ikke betragtes som værende en succesfuld metode til virkeliggørelsen af IS' mål.

I den forbindelse forholder Skoleleder A sig skeptisk overfor kompetenceløftet samt Mindset-

tets menneskesyn, da han betvivler, hvorvidt det ruster lærerne til de udfordringer, de møder i praksis;

”Det er en god tanke, men når du står i en presset situation, hvor børnene hænger i gardinerne så er det svært at bibeholde den positive tilgang fra mindsettet. Det er svære at have mindsettet i praksis.” (Interview Skoleleder A: 1).

Derigennem udtrykker Skoleleder A en manglende tro på Mindsettets anvendelighed i praksis, trods PPR's fokus på menneskesynet som værende en central faktor for virkeliggørelsen af målet med IS.

Ifølge de to skoleledere er en central faktor for virkeliggørelsen i højere grad møntet på økonomi, idet IS og Mindsettet opleves udfordret, så længe der ikke er ressourcer nok til udførelsen i praksis (Interview Skoleleder A: 3; Interview Skoleleder B: 2). Det vurderes af skolelederne, at hvis ikke der er nok hænder til rådighed, vil den forandring, der forsøges virkeliggjort, ikke kunne realiseres som ønsket, da det ikke er praktisk muligt at fokusere på den enkelte elevs behov, hvis der kun er én lærer til en klasse på 30 elever (Interview Skoleleder A: 3, Interview Skoleleder B: 2). Lærerne pointerer ligeledes de manglende ressourcer som en begrænsning i forhold til IS (Interview Lærer 3: 7). Lærer 3 udtrykker i den forbindelse sin bekymring for, om hun kan give sig tid til det enkelte barn, hvis hun skulle stå i en situation, hvor antallet af børn i klassen var højt, og der tilmed var flere af eleverne som havde et særligt behov (ibid.). Ifølge Skoleleder A føles arbejdet med inklusion som intet andet end en yderligere arbejdsbyrde, og det, at der ikke bliver tilført flere penge til arbejdet (Interview Skoleleder A: 2), skaber en opfattelse af, at der er for få hænder til udførelsen af arbejdsopgaverne, hvorved der gås på kompromis med tiden til det enkelte barn. Økonomien opleves således som begrænsende for virkeliggørelsen, idet de manglende ressourcer forhindrer Mindsettet i at blive realiseret i praksis.

Denne begrænsning, i form af manglende ressourcer, var ligeledes en observation vi gjorde på Skole B. For observationen i den ene halvdel af 0.klasse, var der i første omgang tilknyttet to lærere til gruppen af elever. Her havde den ene lærer den styrende rolle, hvor den anden lærer havde mulighed for at være opmærksom på de enkelte elever (Observation 0.klasse: 4). I løbet af timen kunne det dog observeres, hvilken betydning det havde for roen og tonen i klassen, da den ene lærer forlod klassen for at gå ind til en anden gruppe elever. Hvor det i starten blev

observeret, at de to lærere samarbejdede i forhold til at have styr på eleverne, fik den ene lærer større vanskeligheder ved dette, da hun stod alene med eleverne (ibid.). Den enkelte lærer skulle nu bruge en mere kontant tone, og langt mere energi på at forholde eleverne i ro, og få dem til at koncentrere sig (ibid.). Det var derfor tydeligt, at læreren blev langt mere udfordret, og i relation til tidligere analyse af Mindsettets identificering i undervisningen, var det da også denne lærer, som vi ikke anså som værende fuldt ud repræsentant for Mindsettets menneskesyn, jf. analyseafsnit 5.3.1.

Observationerne kan i den forbindelse lede tilbage til Skoleleder A's udtalelser om, at Mindsettet er en god tanke, men svært at benytte i praksis. Læreren bruger sin energi på at komme gennem timen på den bedst mulige måde, frem for at sikre, at de fire punkter fra Mindsettet er til stede i undervisningen for det enkelte barn. Dette bekræfter Lærer 2 idet hun føler, at der ikke er ressourcer og plads nok til at give den optimale undervisning for hver enkelt elev:

"Jeg synes at med rigtig mange af de elever, der er vi tilfredse, når de ikke forstyrre deres klassekammerater, (...) når man har en klasse bestående af knap 30 elever, så er man glad når de er stille, og det er vildt utilfredsstillende når man sætter sig bagefter"
(Interview Lærer 2: 4).

Videre kommenterer Lærer 3, at det kan være svært at vende tankerne mod Mindsettet i udfordrende situation;

"altså du er nødt til at arbejde på dine reflekser ind i mellem, altså du står ikke med dobbelt-lup tænkninger eller hvad det nu hedder, altså du reagerer her og nu, det er ikke noget med, hov nej det lykkedes ikke, jeg skal tilbage og finde en ny vej, fordi det er her og nu det skal løses, og det skal i hvert fald primært løses før det går ud over et andet tilfældigt barn" (Interview Lærer 3: 8)

IS' virkeliggørelse møder således begrænsninger i forhold til at få ressourcerne til at matche det ønskede arbejde med inklusion.

For de tre niveauer, PPR, skoleledere, lærere, har ovenstående afsnit tydeliggjort, at der ud fra de forskellige led i processen er forskelligt fokus på muligheder og begrænsninger i forhold til virkeliggørelsen af IS' mål. Fra PPR's side handler det i høj grad om udbredelsen af det menneskesyn, som Mindsettet repræsenterer. Samme opfattelse har skoleledere og lærere ikke, da

det for skolelederne i højere grad afhænger af de økonomiske midler, som i relation til lærernes ønske og udfordringer ved at have tid til det enkelte barn, kan relatere sig til manglende hænder i klasserne. Derved bliver den umiddelbare store værdi, som PPR tillægger Mindsettet, på skolerne i højere grad anset som et godt initiativ, men med praktiske begrænsninger og Mindsettet vurderes derved ikke som afgørende for opnåelsen af IS' mål.

5.3.3 Bagvedliggende faktorer

Foregående afsnit har konkretiseret, at der for perspektiverne PPR, skoleledere og lærere er forskellige opfattelser af IS' forudsætninger for vellykket inklusion. Nedenstående vil derved søge at opnå en forståelse af de forskellige niveaues konfliktuerende perspektiver på virkeliggørelsen af IS.

I forhold til de bagvedliggende faktorer, der kan influere virkeliggørelsen af IS, kan et perspektiv på professionsidentitet tænkes at bidrage til forståelse for de uoverensstemmelser, som er at se i det foregående afsnit. I den forbindelse kan det argumenteres, at de respektive lærere på skolerne er omfattet en professionsidentitet, hvorved de ud fra deres personlige erfaringer, og opfattelse af sig selv som individ og som en del af en faglig gruppe, konstruerer sin identitet (Shoulders & Meyers 2011: 99). Gennem de daglige erfaringer og interaktion med andre lærere, defineres herved en række overbevisninger, værdier, vaner og måder at gøre ting på (ibid.). Det kan herved argumenteres, at IS er udtryk for en proces, der fordrer en ny faglig udvikling, som lærerne skal kunne håndtere. Dermed kan den faglige udvikling, som relaterer sig til IS' virkeliggørelse, siges at udfordre nogle af de eksisterende tilgange til arbejdet som folkeskolelærer (ibid.: 101f). Lærer 3 kommenterer i relation hertil, at lærerne i forbindelse med IS har udviklet deres funktion, således at:

”vi udover at være lærere også er socialrådgivere og en gang i mellem også er vejledere for forældre, altså der er så mange opgaver som vi skal på tage os, så en gang i mellem så har jeg det sådan, ej, hvor ville det bare være skønt bare at få lov at undervise.”

(Interview Lærer 3: 7)

Ovenstående illustrerer herved elementer af den faglige udvikling, som IS har medført, hvilket i forhold til begrebet om professionsidentitet, udfordre nogle af de eksisterende vaner og tilgange til professionen folkeskolelærer, hvilket Lærer 3 udtrykker, reelt set handler om at undervise eleverne.

Med inddragelse af begrebet professionsidentitet kan det derved tænkes, at dele af den uoverensstemmelse og mangel på sammenhæng mellem PPR og lærerne, skal forstås ud fra en bagvedliggende faktor om, at IS er med til at udfordre lærernes faglige funktion og rutiner, hvorfor en skepsis for den faglige udvikling kan opstå (Shoulders & Meyers 2011: 101f). I den forbindelse kommenterer Lærer 1, at der i forhold til samarbejdet mellem skolerne og PPR, generelt kan opstå vanskeligheder, da;

” vi har bare nogle ovre på den anden side, som hedder Silkeborg Kommune, som har ansat nogle PPRére og psykologer, som siger noget helt andet. Og de ser ikke i øjenhøjde.” (Interview Lærer 1: 4).

Kommentaren fra lærer 1 er med til at illustrere nogle af de forhold der kan bevirke, at der ikke, til fulde, er en klar sammenhæng mellem IS' aktører. I dette tilfælde argumenterer Lærer 1 for, at der fra kommunen og PPR's side ikke er den samme indsigt i, hvad der er bedst for den enkelte elev, da skolerne igennem den daglige håndtering af eleverne, besidder den bedste indsigt i de behov, som den enkelte elev måtte have (ibid.: 4f), og kommenterer tilmed; *”Jeg tror ikke de altid ser på barnet, de ser på den der, kassekredit, hvor er pengene henne i det her system”* (Interview Lærer 1: 4f.).

Herigennem tydeliggøres en situation, hvor der i arbejdet med virkeliggørelsen af IS, ikke er skabt den fornødne sammenhæng mellem aktørerne, hvilket Fullan nævner, som værende en vigtig præmis for skolers forandring (Fullan 2006: 11). Det er herved centralt, at skabe og fremme forbindelserne mellem de forskellige niveauer, hvilket skaber forudsætningerne for forandringen (ibid.). En bagvedliggende faktor for den manglende sammenhæng kan derved siges, at være et resultat af, at man i forbindelse med IS' fokus på opstilling af standarder for et nødvendigt menneskesyn og målsætninger i forbindelse med antal segregerede elever, fejler i forhold til at komme tæt på det, der rør sig i klasserne og ude på skolerne (ibid.: 5f). Det er i relationer hertil, den frustration som Lærer 1 i ovenstående udtrykker. Ud fra Lærer 1's perspektiv er der ikke den fornødne forståelse for, hvad eleverne reelt set har behov for, da PPR, ifølge Lærer 1, ikke har den rette forståelse for hverdagen ude på skolerne og tilmed ikke ser barnet, som skolerne gør det (Interview Lærer 1:4f).

I den forbindelse kommenterer Jensen, at mange af de samtaler som han og personalet i PPR har, eksempelvis omhandlende, hvad der definerer et godt liv for et barn, bunder i en teoretisk viden:

”Og det er nemt for mig at snakke med mine medarbejder om, for det bygger også på noget psykologisk teori om hvad der giver et godt liv” (Interview PPR: 7)

Det kan dermed argumenteres, at PPR arbejder med inklusion på et andet abstraktionsniveau, end de praktisk orienterede lærere, da PPR med baggrund i den psykologiske teori definerer inklusionsarbejdet, hvilket, som Lærer 1 udtaler, ikke er i øjenhøjde med skolernes syn på inklusion (Interview Lærer 1: 4)

Ud fra projektets videnskabsteoretiske orientering kan det herved siges, at der for de tre forskellige niveauer; PPR, skoleledere og lærere, arbejdes ud fra differentierede perspektiver. De er herved, hver især, repræsentant for en meningsdannelse der er sket i forbindelse med interaktion inden for de respektive sociale konstruktioner, jf. afsnit 3.1. Herigennem er PPR repræsentant for en virkelighedsforståelse og en tilgang til inklusion, som de gennem IS forsøger at virkeliggøre, hvilket i høj grad relaterer sig til udbredelsen af et menneskesyn baseret på en teoretisk forståelse af arbejdet med børn.

Ud fra ovenstående analyse kan det dermed udledes, at de forhold og centrale elementer, der fra PPR´s side er dannet en mening om, ikke i samme omfang afspejler den meningsdannelse som sker på skolerne. Her eksisterer i højere grad en meningsdannelse, som fokuserer på de økonomiske forhold, antal lærere i klasserne, og at det i højere grad er skolerne, via deres daglige kontakt med eleverne, som er rustet til at vurdere, hvorvidt den enkelte elev kan fungere i den almene undervisning.

I relation hertil kan det argumenteres, at der for IS eksisterer en bagvedliggende faktor, omhandlende forskellige perspektiver og konstruerede forståelser af inklusionsarbejdet, hvorfor det kan besværliggøre processen med at skabe den umiddelbare sammenhæng mellem de tre forskellige niveauer i IS. Hermed ikke sagt, at der eksisterer divergerende meninger i forhold til inklusion generelt, men at der i forsøget på at virkeliggøre IS er forskellige meningsdannende processer på spil, der medfører perspektiviske opfattelser.

5.4 Delkonklusion

Ud fra den samlede analysedel ”Inklusionsstrategien i hverdagen”, kan der i forhold til IS’ indflydelse på skolernes hverdag, ikke umiddelbart identificeres den store indflydelse på den daglige undervisning, men identificeres økonomiske udfordringer. Lærerne kommenterer dog, at de selv føler, at de på baggrund af arbejdet med inklusion er blevet mere fokuseret på at tilbyde en differentieret undervisning, hvor de tilmed selv har skullet håndtere de konflikter der måtte opstå i klasserne. Som analyseret, har denne udvikling på Skole B konkret medført, at væsentligt færre elever bliver sendt på inspektørens kontor i løbet af skoledagen. Det kan dermed konkluderes, at der er sket en forandring, hvor der er fokus på at få undervisningen tilpasset til eleverne. Ovenstående vidner om en fortsat forandring, hvor arbejdet med inklusion ses som en ”ongoing proces”.

Ud fra analysen af strategiens tre aktører kan der konkluderes at være forskellige opfattelser af strategiens begrænsninger og muligheder for virkeliggørelsen af målene om øget inklusion. I den forbindelse fremgår det af ”Inklusionsstrategien i hverdagen”, jf. analyseafsnit 5.3, at perspektiver på professionsidentitet, manglende sammenhæng mellem de tre aktører samt divergerende meningsdannende processer besværliggør IS’ virkeliggørelse, idet der ikke skabes og fremmes forbindelser mellem IS’ aktører.

Kapitel 6:

Diskussion

Af analysen fremgår det, at IS, i forhold til de opstillede hoveddimensioner for ændringsstrategier, i overvejende grad kan identificeres ved den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi. På den baggrund er der opnået indsigt i, hvorledes IS ud fra den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi, kan siges at være muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af målet om øget inklusion. Derigennem har vi, i kraft af fremkomsten i analysen, opnået nye forståelser. Dette åbner for en diskussion af, hvilke alternativer, der kunne gøre sig gældende for IS, i henhold til at optimere forandringsprocessen.

Analysen tydeliggør, at en af de centrale udfordringer ved IS er implementering af Mindsettet. PPR pointerer udfordringen i at skabe et paradigmeskifte, som Mindsettet anses værende udtryk for. Skolerne anser derimod de manglende økonomiske ressourcer som udfordrende for implementeringen af Mindsettet, jf. afsnit 5.1.6. Implementering er hovedproblemet for den teknisk-rationelle ændringsstrategi, hvilket underbygger forståelsen af, at IS er forbundet til denne ændringsstrategi.

Optimering af IS, i forbindelse med at muliggøre målet om øget inklusion, kan i forlængelse heraf starte med en diskussion af de løsningsmetoder, som er anvendt i forbindelse med virkeliggørelsen af IS. Derigennem vil det kunne vurderes, hvorvidt potentielle ændrede løsningsmetoder ville kunne optimere forandringsprocessen.

På den ene side fremgår det af analysen, at de anvendte løsningsmetoder for IS relaterer sig til den teknisk-rationelle ændringsstrategis perspektiver om rationalisering og redesign af arbejdet med inklusion. På den anden side er principper om kommunikation og læringsprocesser løsningsmetoder til virkeliggørelsen af IS, i henhold til den humanistiske ændringsstrategi, jf. analyseafsnit 5.1.3. Umiddelbart kan det heraf diskuteres, hvorvidt disse løsningsmetoder i kombination har medført en hensigtsmæssig virkeliggørelse af IS. Af empirien er det fremkommet, at der fra skolernes perspektiv er forbundet utilfredshed i forhold til de teknisk-rationelle løsningsmetoder, hvilket bunder i en høj grad af rationalisering og diktering i arbejdet med inklusion, jf. analyseafsnit 5.1.3. Modsat har det fra skolernes perspektiv vist sig, at løsningsmetoderne henvendt mod den humanistiske ændringsstrategis principper om interaktion og læringsprocesser har været muliggørende for inklusionsarbejdet. I den forbindelse nævner PPR paradoksalt også, at disse løsningsmetoder har fungeret godt i processen, selv om de hovedsageligt har arbejdet ud fra de mere teknisk-rationelle løsningsmetoder, jf. analyseafsnit 5.1.3.

Det kan ud fra ovenstående herved diskuteres, om et mere udpræget fokus på den humanistiske ændringsstrategi ville kunne optimere den samlede forandringsproces. Ved yderligere fokus på den humanistiske ændringsstrategi gælder det, at perspektiverne på organisationens åbenhed og forståelsen af aktørernes frie valg er med til at skabe ejerskab for forandringerne, jf. afsnit 4.1.3.2. For den humanistiske ændringsstrategi er ejerskab for forandringen derigennem centralt, men det kan diskuteres, hvorvidt ejerskab udelukkende kan opnås via aktørernes frie valg, eller om det kan opnås på anden vis.

Fullan anser i forlængelse heraf, at den vigtigste præmis for forandring i skoler ligger i motivationen for forandringen (Fullan 2006: 8). Manglende motivation vil medføre, at en ønsket forandring ikke virkeliggøres. På samme måde kan det argumenteres, at ejerskabet over for forandring kan skabe motivation hos den enkelte aktør. Det kan derigennem diskuteres, at øget ejerskab over for den enkelte strategi også vil medføre øget motivation for forandringen, der ifølge Fullan, dermed kan skabe forandringen.

På baggrund af analysen var det PPR's opfattelse, at flere forskellige aktører var involveret i udformningen af IS. Herved er opfattelsen fra PPR, at der er skabt en relation til de forskellige aktører, der i det daglige arbejder med inklusion, jf. analyseafsnit 5.1.2. Indtrykket er dog ikke det samme på skolerne, hvor der i højere grad efterspørges mere indflydelse og involvering i udformningen af IS, jf. analyseafsnit 5.1.2. Det kan således diskuteres, hvorvidt der på skolerne er skabt en ejerskabsfølelse for IS, i forsøget på at øge motivationen for forandringen. Fra skolernes perspektiv må svaret umiddelbart være nej, jf. analyseafsnit 5.1.2.

Det er i den forbindelse værd at overveje, om den manglende følelse af ejerskab udelukkende er udtryk for en manglende involvering i strategiens udformning, eller om der i forhold til IS, er andre forhold som kunne influere ejerskabsfølelsen på skolerne.

Jensen udtaler, at han i den daglige interaktion med medarbejderne hos PPR refererer til psykologisk teori i forbindelse med inklusion, jf. analyseafsnit 5.3.3. Der kan således argumenteres for, at PPR's syn på inklusion er præget af en psykologisk-teoretisk tankegang, hvilket også kommer til udtryk i Jensens italesættelse af, at lærerne igennem en neuropsykologisk tilgang kan opnå en ny måde at arbejde med eleverne (Interview PPR: 12). Dette leder til en refleksion om, hvorvidt den teoretiske tilgang kan tænkes at influere IS og derigennem formindske ejerskabsfølelsen ude på skolerne. Ud fra skoleledere og lærernes kommentarer vedrørende IS, har deres fokus i høj grad været rettet mod de praktiske elementer af IS, jf. analy-

seafsnit 5.3.3. Det kan i den forbindelse diskuteres, om skolernes manglende ejerskab for IS er udtryk for en manglende involvering i processens tidlige faser, eller om det i højere grad kan være udtryk for to parter, der anskuer inklusionsarbejdet ud fra to forskellige perspektiver: PPR ud fra et psykologisk teoretisk perspektiv, og skolerne ud fra et mere praksisorienteret perspektiv.

Mindsettet er et eksempel på ovenstående forhold, hvilket kommer til udtryk idet Mindsettet fra PPR's side opfattes som IS' centrale og muliggørende faktor i henhold til at nå målet om øget inklusion. Skoleledere og lærere opfatter derimod Mindsettet som værende et fint initiativ, men ikke løsningen på de praktiske problemer, som er opstået i forbindelse med de nye rammer, jf. analyseafsnit 5.1.6. Derved kan det siges, at der i Silkeborg Kommune opereres med to forskellige tilgange og perspektiver i forhold til arbejdet med inklusion. På den ene side repræsenterer PPR et perspektiv, der i højere grad lader sig inspirere af den psykologiske teori, og derigennem lader det præge den virkelighedsforståelse, som konstrueres i forhold til arbejdet med inklusion. På den anden side repræsenterer skolerne et perspektiv, der i modsætningen til PPR, er langt mere orienteret mod IS' praktiske elementer, hvorfor det kan argumenteres, at de to perspektiver opererer med forskellige virkelighedsopfattelser af arbejdet med inklusion. Herved kan det af ovenstående argumenteres, at det manglende ejerskab ude på skolerne, ligeledes kan være udtryk for, at IS repræsenterer en anden virkelighedsopfattelse end den som skabes ude på skolerne, hvilket kan begrænse virkeliggørelsen.

Ved fastholdelse af tanken om aktørernes følelse af ejerskab, i relation til øget motivation for forandring, kan det diskuteres, hvorvidt en mere humanistisk tankegang ville optimere virkeliggørelsen af IS. Ejerskab for forandringerne gennem aktørernes frie valg, står derved i konflikt til perspektivet om, at ændringsagenterne er bestående af eksterne konsulenter, der forsøger at strukturere forandringen, jf. afsnit 4.1.3.2. Det kan derved diskuteres, hvorvidt aktørerne føler ejerskab, når det primært er ledelsen og udefrakommende konsulenter, der definerer forandringen.

I relation til analysens refleksioner om professionsidentitet, kan det argumenteres, at skolerne anser PPR som værende en ekstern konsulent, der strukturerer forandringen. Skoleledere og lærere efterspørger i relation til ovenstående, en større grad af deltagelse og involvering, hvilket kan lede til diskussion af, om IS' begrænsninger i forhold til virkeliggørelsen kunne løses ud fra den eksplorativ ændringsstrategi. I analysen har vi identificeret elementer af den eksplorative ændringsstrategi, jf. 5.1.2, og i forlængelse af vores analyse kan vi i overvejende

grad sige, at Mindsettet er virkeliggjort. Da vi har identificeret elementer såsom selvorganisering og daglig genfortolkning af rutiner og aktiviteter, kan det diskuteres hvorvidt Mindsettet er virkeliggjort på baggrund af en eksplorativ ændringsstrategi. Dette ville kunne begrunde den virkeliggørelse af Mindsettet, som vi har argumenteret er begrænset med den humanistiske og teknisk-rationelle strategi. Både Lærer 2 og Lærer 3 pointerer, at de gerne ville have haft mere indflydelse i strategiudformningen (Interview Lærer 2: 3f; Interview Lærer 3: 2.), og det kan derfor diskuteres, om den eksplorative ændringsstrategi ville kunne forbedre mulighederne for virkeliggørelsen af IS, såfremt den blev benyttet som den primære ændringsstrategi. Da det i analysen fremgår, at IS i overvejende grad er relateret til den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi, vil et øget fokus på den eksplorative ændringsstrategi, tilmed betyde en helt anden forståelse af organisationen og den forandring som skabes. I henhold til den organisatoriske forståelse, ud fra den eksplorative ændringsstrategi, er organisationen herved bestående af løst koblet systemer i en stadig forandring, jf. afsnit 4.1.3.4. Da dette står i opposition til den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategis organisatoriske forståelse, vil et udgangspunkt i den eksplorative ændringsstrategi derved omfatte et skifte i den organisatoriske forståelse, som eksisterer i Silkeborg Kommune. Det ville derigennem også være et skifte i forhold til den overordnede offentlige organisering, der i relation til tidligere præciseringen af organisationsformer, stadig bygger på bureaukratiet og taylorismen som grundlæggende værdier. Det kan derved diskuteres om principperne for den eksplorative ændringsstrategi, omhandlende de mere selvorganiserende processer og løst koblede systemer, i praksis ville lade sig udfolde i offentligt regi. Det kan i forlængelse heraf argumenteres, at det offentlige er forbundet med en langt højere grad af bureaukrati og principper om kontrol og magt, hvorfor det vil modstride den frihed og løse koblinger som den eksplorative ændringsstrategi forfægter.

Ovenstående er tilmed også en diskussion af, hvorledes forandring anskues. I forhold til den episodiske og fortsatte forandring, er det fremgået af analysen, at IS som udgangspunkt kan vurderes som en episodisk forandring. Der ønskes her en udvikling af skoleområdet fra ét punkt til et andet, hvilket ligeledes omfatter en tankegang om at kunne kontrollere og planlægge forandring ud fra de opstillede mål for fremtiden. På den anden side fremgår det af analysen, at arbejdet med inklusion og dertil målet for IS anskues i en kontinuerlig kontekst, hvori forandringen kræver et længerevarende forløb, hvor arbejdet hele tiden vil udvikle sig, jf. analyseafsnit 5.1.6. Det er derved bemærkelsesværdigt, at Jensens refleksioner om IS' for-

andring går på en tanke om en fortløbende, kontinuerlig proces, når IS i sit udgangspunkt er omfattet en episodisk forandring. Den episodiske forandring kommer i IS til udtryk ved, at de overordnede nationale mål for kommunernes arbejde indbefatter nogle målsætninger som de danske kommuner inden for en årrække, skal indfri. Det vidner herved om en tankegang, hvori forandringen er en størrelse, som kan planlægges og kontrolleres. Den episodiske og fortsatte forandringer kan således risikere at skabe konflikt, idet IS på samme tid rummer en grad af planlægning og forudsigelse, og modsat, ud fra de interviewede aktører, forstås som værende omfattet langt højere grad af kompleksitet, hvorfor forandringen kan ses som en ”ongoing” proces, der tilmed er ukontrollerbar.

I forlængelse heraf kan det diskuteres, hvorvidt PPR i virkeliggørelsen af Mindsettet fokuserer på en forandring, der forudsætter en social udvikling som skabes gennem sociale mønstre og individers sociale interaktion, men at de samtidigt forsøger at skabe en sådan forandring inden for nogle strukturer, der ikke umiddelbart relaterer sig til det sociale element, men som er langt mere bureaukratisk og strukturelt anlagt.

Det kan derved diskuteres, hvorvidt PPR, ud fra de rammer som de agerer i, kunne formulere og strukturere IS på en mere optimal måde. De begrænsninger, som er forbundet med IS, kan eksempelvis være et resultat af til tider manglende kommunikation om IS indhold. Det kan i forlængelse heraf argumenteres, at PPR gør mange forsøg på at involvere kommunens personale i form af kurser, oplæg samt nedsætning af arbejdsgrupper i forbindelse med udformning af IS, men at det kræver en endnu større involvering for den optimale virkeliggørelse af IS. Derved kan det siges, at der trods udfordringer i Silkeborg Kommune, langt hen af vejen er foretaget et arbejde med IS, der i et ændringsstrategisk perspektiv forsøger at rumme forskellige perspektiver på den organisatoriske forandring. PPR er dog ultimativt en institution i et bureaukratisk offentligt system, hvorfor tiltag mod en anden organisering vil blive begrænset af den nuværende offentlige strukturering.

Kapitel 7:

Konklusion

Dette projekt har undersøgt, hvilke ændringsstrategier, der kan identificeres ved Silkeborg Kommunes IS og i forlængelse heraf, på hvilken måde strategien, ud fra skolernes hverdag, kan siges at være muliggørende eller begrænsende for virkeliggørelsen af IS' mål. Det var således intentionen at undersøge den virkeliggørelse, der finder sted, ud fra tre niveauer i organiseringen: PPR, skoleledere og lærerne, for at forstå strategien for forandring fra flere forskellige positioner.

Af projektets analyse af organisationen har to ændringsstrategier gjort sig særligt gældende: den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi. IS kan således konkluderes som værende udtryk for en strategi, der blandt andet kombinerer forhold omkring effektivitet, rationalisering, redesign og output med forhold om tilpasning og innovation, læringsprocesser, socialisering og kulturel tilpasning samt ændring af adfærd. Således må selve organisationen forstås ud fra de analyserede dimensioner, og vi kan dermed udlede en grundlæggende forståelse af organisationens struktur ud fra den teknisk-rationelle og humanistiske strategi.

Selvom inklusionen i overvejende grad relaterer sig til den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi, kan den politiske og eksplorative ændringsstrategi ligeledes identificeres i IS. Derved må vi konkludere, at de forskellige ændringsstrategier, der kan identificeres i IS indikerer de forskellige perspektiver og organisatoriske positioners indflydelse på forståelsen af organisationen.

På baggrund af denne forståelse af organisationen, tydeliggjorde analysen af de forskellige niveauer i organisationen, at der sker en differentieret meningsdannelse. PPR danner ifølge vores analyse en mening baseret på en teoretisk forståelse i forhold til virkeliggørelsen af IS. Dette kommer blandt andet til udtryk ved Jensens beskrivelse af virkeliggørelse gennem paradigmeskifte og forståelse af inklusion ud fra neuropsykologiske teorier. Meningsdannelsen på skolen er derimod sket ud fra en praktisk tilgang i form af inklusion gennem ressourcer og værktøjer til at håndtere diagnosebørn i almenklasserne. Vores analyse har således identificeret en uoverensstemmelse mellem de forskellige niveauer, der bunder i forskellige perspektiver på virkeliggørelsen af IS. De differentierede tilgange til inklusion begrænser således, ifølge vores analyse, en sammenhængende forandringsproces på tværs af organisationen. Vi diskuterer i forlængelse heraf, at denne sammenhæng kan skabes ud fra en øget inddragelse af organisationens medlemmer.

De forskellige positioneringer kan således være en begrænsning for virkeliggørelsen af IS, idet der kan opstå konflikt i forlængelse af lærernes følelse af, at udefrakommende dikterer, hvordan de skal udføre deres arbejde, og derved udfordres motivationen for IS blandt medarbejderne. Den identificerede teknisk-rationelle ændringsstrategis tilgang til virkeliggørelsen kan derved argumenteres for at være problematisk, idet denne benytter sig af eksempelvis ledelsens rationaliserede redesign af menneskesynet i folkeskolen. Således søges forandringen påvirket oppefra, uden at arbejde med en socialisering der kan skabe værdier i folkeskolen, der korresponderer med det ønskede menneskesyn.

Ifølge vores diskussion, er der dog også tendenser der peger i retning af at PPR i Silkeborg Kommune, set i et ændringsstrategisk perspektiv, anvender perspektiver der er muliggørende for IS' forandring. Derved er der tale om, at IS indeholder mange muliggørende elementer i form af kompetenceløft og involvering, men at det er noget der bør fokuseres endnu mere på, før IS er virkeliggjort.

Vores metodologiske tilgang, med en perspektivistisk epistemologi og konstruktivistisk ontologi, har bidraget til en forståelse af den meningskabelse, der konstrueres på de forskellige positioner i organisationen, og interviews og observationer tillader os i forlængelse heraf at undersøge de forskellige meningsdannelser. Observationerne bidrog yderligere til at undersøge virkeliggørelsen af Mindsettet i hverdagen, og dermed kunne vi sammenholde de forskellige aktørers meninger om inklusion med den måde det blev manifesteret i hverdagen. Derudfra kan vi konkludere, at trods lærernes argumenter om, at de ikke kender til Mindsettet og ikke har arbejdet direkte med det, er Mindsettets menneskesyn stadig repræsenteret. Det kan således argumenteres, at IS er virkeliggjort i folkeskolens hverdag og at Mindsettet er virkeliggjort i forlængelse heraf. Det er dog uvist, hvorvidt menneskesynet kommer som led i allerede igangsatte ændringer i folkeskolen, og om Mindsettet er en effekt af generelle forandringer i folkeskolen, foruden værdier i det omkringliggende samfund, frem for en virkeliggørelse af IS.

Forandringen i Silkeborg Kommune er i dette projekt konkluderet til at befinde sig et sted mellem den episodiske og den fortsatte forandring, hvilket igen kommer til udtryk gennem det anlagte perspektiv på forandringen. Den episodiske forandring kan konkluderes at gøre sig gældende for de rammer, der er fastsat for kommunens skoler med hensyn til eksempelvis procentsatser. Der kan således identificeres et ønske om en episodisk forandring i forhold til

at ændre folkeskolen fra et punkt til et andet, men samtidig bygger italesættelsen af virkeliggørelsen af IS på en forståelse at, at inklusion må ske gennem en fortsat forandring, hvor menneskesynet skabes i socialiseringsprocesser. Dette kan vi se gør sig gældende på skolerne, hvor lærerne ikke selv føler, at der er sket forandringer på baggrund af IS, men der kan samtidig identificeres ændringer, der igennem en kontinuerlig proces skaber værdier enslydende med Mindsettet. Mindsettet er derved eksempel på IS' forskellige perspektiver på forandring. Mindsettet indgår som en del af en strategi, der ud fra tanken om planlægning og kontrol, sigter mod et defineret mål, de fire centrale punkter i Mindsettet. Samtidigt skal Mindsettet virkeliggøres gennem mønstre af social interaktion, som derfor skaber en ukontrollerbar forandring. Konklusionen må derfor være, at udgangspunktet for virkeliggørelsen af Mindsettet, sker gennem den fortsatte forandrings principper om ukontrollerbare sociale processer, hvorfor de fire centrale punkter i Mindsettet ikke kan garanteres, da Mindsettets menneskesyn fortløbende vil udvikle sig grundet den evige sociale interaktion.

Dette projekts konklusioner skal ses på baggrund af projektets teoretiske udgangspunkt, hvilket bidrager til en forståelse af meningsskabelsen ud fra aktørernes forskellige virkelighedsopfattelser. Dermed skal vores konklusioner om divergerende meningsskabelse i organisationen forstås ud fra perspektiver på professionsidentitet, manglende sammenhæng mellem de tre aktører samt meningsdannende processer. Vores resultater påvirkes således også af Borums til tider simplificerede udgave af strategiteori, idet omverdens skabte forandringer ikke inkluderes, og vi således ikke til fulde kan konkludere på muligheder og begrænsninger for virkeliggørelsen af IS. På baggrund af projektets analyse kan vi dog konkludere, at positioneringen og differentieret meningsdannelsen begrænser IS' virkeliggørelse, idet der ikke skabes og fremmes forbindelsen mellem IS' aktører.

Konklusionen på projektets problemformulering må således være, at IS overvejende kan relatere sig til de forhold som gør sig gældende for den teknisk-rationelle og humanistiske ændringsstrategi. For organiseringens tre niveauer kan der konkluderes at være forskellige opfattelser af IS begrænsninger og muligheder for virkeliggørelsen af målet om øget inklusion. I den forbindelse fremgår det, at perspektiver på professionsidentitet, manglende sammenhæng mellem de tre niveauer samt divergerende meningsdannende processer besværliggøre IS' virkeliggørelse, idet der ikke skabes og fremmes forbindelsen mellem IS' aktører.

Litteraturliste

Brinkmann, S. & Lene Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag, København

Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods*. 4th edition; Oxford University Press, Oxford.

Inklusionsudvikling: ”OM INKLUSION”, Inklusionsudvikling.dk, Internetside:
<http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Om-Inklusion> sidst set d. 22/05 2014

Inklusionsudvikling b: ”Tanker bag begreberne”, Inklusionsudvikling.dk, Internetside:
<http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne> sidst set d. 22/5 2014

Inklusionsudvikling 2013: ”OM MÅL OG STRATEGI FOR INKLUSIONSINDSATSEN”, Inklusionsudvikling.dk, Internetside: <http://inklusionsudvikling.dk/Vores-fire-fokusomraader/Kommunal-strategi/Maal-og-strategi/Om-maal-og-strategi> sidst set d. 23/05 2014

Jessen, B. 2013: Læg på pengeassen til specialskoler, Berlingske Nationalt, Internetside:
<http://www.b.dk/nationalt/laag-paa-pegekassen-til-specialskoler> sidst set d. 20-05-2014

KL (2013): ”Regeringen og KL kommer med den første status for kommunernes omstilling til øget inklusion”, Kommunernes Landsforening, Internetside:

http://iv4.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62432/cf_202/F-

[lles_udmelding_fra_KL_og_regeringen.PDF](#) sidst set d. 22/05 2014

Kristensen, Catharina Juul (2010): *Interview med enkeltpersoner*, in Lars Fuglsang, Peter Hagedorn-Rasmussen & Poul Bitsch Olsen (Ed.): *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. 1st edition; Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Kvale, Steinar (1999): *Interview – En Introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København

Messenger Wendy, “*Professional cultures and professional knowledge: owning, loaning, and sharing*”, *European Early Childhood Education Research Journal*, Routledge, 2013, Institute of Education, Worcester University, Worcester, UK.

Mintzberg, Henry et al. (2009): “*Strategy Safari – Your Complete Guide through the Wilds of Strategic Management*”, FT Prentice Hall, Harlow, UK

Shoulders W. Catherine, Myers E. Brian, “*Considering Professional Identity to Enhance Agriculture Teacher Development*”, *Journal of Agricultural Education*, Volume 52, Number 4, pp 98-108, 2011, University of Florida

Silkeborg Kommune (2007): ”Oversigt over de forskellige specialklasser”, Silkeborg Kommunes Skoleafdeling – PPR, Internetside:

[http://dagsordener.silkeborgkommune.dk/files/Silkeborg/PDF%20dokumenter/Borger%](http://dagsordener.silkeborgkommune.dk/files/Silkeborg/PDF%20dokumenter/Borger%20-)

[%20Niveau%20%20og%20nedefter/Politik%20og%20demokrati/Dagsordener%20-](#)

[%20Boerne-%20og%20ungeudvalg/070820/Specialklasser%20i%20Silkeborg%20Kommune.pdf](#),
sidst set d. 12/05 2014

Silkeborg Kommune (2010): ”Mindset – for inklusion på 0-18 års området”, Silkeborg Kommune, Internetside:

http://silkeborgkommune.dk/~media/Borger/Boern%20unge%20og%20familie/Politikker%20og%20strategier/3018_MINDSET_web.pdf, sidst set d. 12/05 2014

Silkeborg Kommune (2010b): ” INKLUSION - at være en betydningsfuld del af fællesskabet”, Silkeborg Kommune, Internetside:

http://silkeborgkommune.dk/~media/Borger/Boern%20unge%20og%20familie/Dagtilbud%203_6aar/Inklusion/4940_inklusion%2013%20til%20medarbejderene%20A4%20ark_web.pdf , sidst set d. 12/05 2014

Silkeborg Kommune (2012): ”Status på evaluering af inklusion på skoleområdet”, Silkeborg Kommune, Internetside:

<http://dagsordener.silkeborgkommune.dk/files/ESDH%20overgangsfase%20bilag%202013/Boerne%20og%20Ungeudvalget/091213/Status%20p%C3%A5%20evaluering%20af%20inklusion%20p%C3%A5%20skoleomr%C3%A5det.pdf> , sidst set d. 12/05 2014

Silkeborg Kommune (2013): ”PPR I FORANDRING”, Inklusionsudvikling, Internetside:

<http://inklusionsudvikling.dk/Vores-fire-fokusomraader/Kommunal-strategi/Styring-og-organisering/PPR-i-forandring> sidst set d. 22/05 2014

Silkeborg Kommune (2013b): ”Hvad kan Pædagogisk Psykologisk Rådgivning hjælpe med?”, Silkeborg Kommune, Internetside:

<http://silkeborgkommune.dk/Borger/Boern-unge-og-familie/Boern-og-unge-med-saerlige-behov/PPR#sthash.OItsajOs.dpuf> sidst set d. 22/05 2014

Silkeborg Kommune (2013c): "Inklusionscentre", Silkeborg Kommune, Internetside:
<http://silkeborgkommune.dk/Borger/Boern-unge-og-familie/Boern-og-unge-med-saerlige-behov/Inklusionscentre>, sidst set d. 12/05 2014

Silkeborg Kommune (2013d): "Inklusion", uusilkeborg.dk, Internetside:
http://www.uusilkeborg.dk/files/11/microsoft_powerpoint_poul_skaarup.pdf sidst set d.
22/05 2014

Torfig, Jacob (2004): *Det stille sporskifte i velfærdsstaten. En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Århus Universitetsforlag, Århus.

Undervisningsministeriet: "DEN NYE FOLKESKOLE", uvm.dk, Internetside:
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole> sidst set d. 22/05 2014

Bilag

Bilag 1

Interview PPR, Poul Skaarup

INT: Vi vil gerne kort spørge ind til dig, hvad er dit navn og hvor længe har du arbejdet her ved PPR?

INF: Jeg hedder Poul Skaarup Jensen og jeg har leder for PPR i Silkeborg Kommune siden kommunesammenlægningen i januar 2007

INT: Hvad er primært dine arbejdsopgaver i PPR?

INF: Det er primært ledelse, som leder har jeg personaleledelse i forhold til 42 medarbejdere, med alt hvad det indebærer. Og så har jeg en rolle i forhold til skolevæsenet, i forhold til visitationer af elever til ekskluderende tilbud. Der sidder jeg på vegne af byrådet og laver myndighedsudøvelse i forhold til når det skal udliciteres et barn til en specialklasse, så det er mine primære opgaver.

INT: Efter at have læst materialet som du har sendt, så vil vi gerne dykke lidt ned i strategien.

INF: Ja.

INT: Vi har set at der er de her fem punkter, eller ben, i jeres strategi. Og vi kunne egentlig godt tænke os at høre hvorfor det lige er de fem punkter i har valgt at ville arbejde med i forhold til inklusionsstrategien?

INF: Det bygger jo dels på noget forskning, som vi har ladet os inspirere af i forhold til udlandet omkring da der blev snakket om mere inklusion, det er der jo egentligt altid blevet talt om. Vi har kunnet se og kunnet læse os til, at det der er behov for er kompetencer. Folk skal vide noget om hvad de skal gøre, du skal have noget mere specialpædagogisk kompetence, det var den ene del af det. Så har der også hele tiden været, det er jeg i hvert fald faldet over flere steder, at det var vigtigt at have en tydelig målsætning - hvorfor gør vi det her? Måske er det nogen værdier, hvad er det for nogen værdier vi baserer det på. Det er også noget af det der kommer til mig, jeg er leder af en værdibaseret organisation, så derfor taler vi meget om hvordan det er vi leder med værdi, og slutter med værdi. Det var de to ting af dem. Organiseringen af det, og økonomitildelingsmodellerne, det blev vi meget hurtige opmærksomme på i 2007, at det var vi også nødt til at kigger på. Vi arvede jo fire kommuners forskellige orga-

nisering af hvordan man gjorde det her med at inkludere/ ekskludere. Så det blev tydeligt for os at den måde vi organiserer på, den er også meget bestemt for den måde vi gør det her, og der var f.eks. det at der var nogle uhensigtsmæssige placeringer rent geografisk. Når kommunen ændrede sig og blev større, så var nogle af de tilbud der før havde ligget midt i en lille kommune, de kom til at ligge langt væk fra der hvor de fleste de bor, så derfor blev det også tydeligt at vi måtte ændre i organiseringen. Derfor blev det en af pindene vi skulle have lagt det her anderledes og det var også i forbindelse med at der har været det her nærhedsprincip i mange år, man har talt om at børn skal kunne undervises så tæt på eget hjem som muligt. Så det var begrundelsen for den tredje pind, og det var også begrundelsen for økonomidelen. For når man ændre en organisering og inkludere flere, så er man også nødt til at sige, så må vi tage pengene ud og være der hvor der er behov for dem. Og den sidste der med kommunikation, der har vi hele tiden vidst at det var vigtigt at vi kunne formidle os omkring ”hvorfør og hvordan gør vi”, så det var forståeligt både for borgere og personalet, for ellers får man ikke den værdibaserede ledelse til at slå igennem. Så derigennem nåede vi frem til de fem pinde. Det starter med at være lidt famlende i forhold til hvad vi skal gøre indenfor hver. Vi var i et kommunaltsamarbejde med en tredjedel af landets nye kommuner, efter kommunesammenlægningen, et partnerskab under KL. Her kiggede man netop på tildelingsmodeller, og der ændrede vi det første gang og har siden ændre det et par gange i forhold til at gøre dem mere dynamiske, i forhold til at vi kan flytte pengene derhen hvor der er behov for dem.

INT: Hvordan fungerer de konkret i forhold til at opfylde den målsætning som i har?

INF: Det fungerer konkret på den måde, at når vi ændrer tildelingsmodellen, f.eks. den første gang hvor det kom til at koste skolen midler, hvis de skulle tilmelde et af deres børn til en specialklasse, Så trækker vi 8 lektioner i kalenderåret. I andre kommuner har de måske besluttet at skolerne skal betale den fulde pris, det har vi valgt ikke at gøre. Vi har også valgt at de ikke skal betale i flere år for den her plads, men alene det at vi gjorde det, det ændrer adfærden i forhold til at få skolelederen til at tænke sig om en ekstra gang inden han ønskede et barn indstillet til en specialklasse, for hvor meget kan jeg (skolelederen red.) selv nå med de 8 lektioner, måske kan vi i virkeligheden selv gøre det bedre på min egen skole med de 8 lektioner, og så er PPR i den sammenhæng en neutral medspiller. Mine psykologer kommer på skolerne, de kender børnene og har været med til at finde ud af om det her barn skal indstilles. Der kan også være situationer, hvor de har sagt at det her barn bør indstilles, selvom skolele-

deren kan sige at han synes det er for mange penge at give. Det er et eksempel på hvor en økonomitil-delingsmodel kommer til at styre en adfærd i den rigtige retning, den er egentlig ikke så svær. Så er der den anden, den er heller ikke så svær, eller jo det kan virke voldsomt når man flytter rundt på folk og samler dem i inklusionscenter, i stedet for at have dem i en række specialklasser på flere forskellige skoler, så dannede vi tre hvor der så var den samme slags børn. Der er vi gået ind og samlet dem under en ledelse, og det var for at få tilstrækkelig faglig pondus, og fag personer der er interesserede i at arbejde med børn med ADHD og den slags ting, og børn med specifikke læringsvanskeligheder. Når der er mere personale, så får du også den der synergi i videns deling, mulighed for faglig udvikling, man er mindre sårbar overfor sygefravær. Vi havde f.eks. på Bryer to specialklasser, med 10 børn. Det gav en stor sårbarhed ved langtidssygdom, der igennem blev det svært at fastholde den pædagogik der skal være. Det er nemmere et stort sted. Det næste var så hvordan vi kan fastholde det med at barnet skal undervises tæt på nærmiljøet, så barnet også kan lege med dem hjemme på vejen. Der valgte vi så at sige, vi tager inklusionscentret, og de får ledelsen, vi kan godt fortsætte med at have en klasse i Bryer, men så har de stået i inklusionscentret, og er udstationeret i en satellitklasse i Bryer. Det var også en forandring, som har gjort at vi har fået oprettet nye satellitter, og gør det igen her til sommer. F.eks. tager vi Langsø, som har alle børnene med specifikke læringsvanskeligheder, der har vi valgt at sige til nogen lærere: der er fem børn der skal i din klasse, som vi tænker kan begå sig på ungdomsskolen sammen med andre børn hvis de får specialpædagogikken med. Så lavede vi derigennem en satellit klasse på ungdomsskolen, og derigennem bliver blandet med de andre så de får et ungdomsliv. Det er også en måde at skabe en forandring på. Vi evaluerer det her i foråret, og til august har vi en stor evaluering. Vi har lavet en kvalitativ evaluering , jeg ved ikke om jeg sendte den til jer?

INT: Ja.

INF: Okay, men nu får vi den kvantitative del, hvor vi spørger alle om, hvordan de har tænkt. Organisering og tildelingsmodeller styre sådan set adfærden ret hurtigt. Kompetenceudvikling, det er også noget der skaber medvind på cykelstien. At vi så massivt kunne sætte ind med at sende samtlige lærer og pædagoger på det der uge kursus, og sideløbende 160 lærer og pædagoger på diplomuddannelse i de her ting, det har ifølge min oplevelse, givet stor optimisme ude på skolerne. Og så formidlingsdelen og menneskesyns delen, altså i forhold til værdistyringen, det er den største udfordring – hvordan får man flere tusind medarbejdere til at tro på det, og efterleve det i hverdagen? Og der tænker jeg at der har i

mødt noget andet i dag også, i forbindelse med jeres interview ude på skolerne... og så er det selve kommunikationen, hvor vi heller ikke skønmalder det, det sidste synes jeg vi har været gode til. Vi har lavet nogle videoer med nogle børn, som vi har interviewet, dem har brugt meget, vi har sendt materiale ud til skolerne for at give dem den information og at de på forældremøderne skulle snakke inklusion, og der kunne de bruge materialerne og videoerne. Jeg tænker stadig at den største udfordring i forhold til det at være leder, det er det med at få menneskesynet til at skinne igennem, den måde vi tænker når vi snakker om børn. Den er jeg udmærket klar over, at den er hele tiden udfordret, for der er altid det dilemma i forhold til, er det synd for ham eller de andre børn i forhold til at kan skal være i den her klasse. Og der er altid den tanke om han kan få en bedre hjælp et andet sted, så må han jo derhen og få den, så det er vi udfordret på. En anden ting der skaber udfordringer, er at der har været besparelser og en skolereform, og i den sammenhæng får inklusionen tit skylden. Det kan jeg også se i landspressen, det er tit inklusionen der udfordrer lærerne, og der må jeg så sige at i silkeborg der har vi ikke inkluderet flere, vi har hele tiden været under de 4%, som vi skal være. Tværtimod er vi vokset marginalt med lidt flere børn som er blevet ekskluderet, samtidig med at vi har arbejdet med inklusion. Så det er ikke fordi de har fået større udfordringer, på den måde, der er ikke flere børn de skal sidde med klasseværelset. På den led får inklusionen skylden for mange af de fortrædeligheder der er i forhold til udfordringerne i skolerne. Det er lidt synd, for det kommer til at gå ud over de her børn. Både de almindelige og de andre. Jeg er glad for at der i pressen er så meget snak om at børn skal lære at være robuste.

INT: Vi kunne godt tænke os høre om selve udarbejdelsen af jeres inklusionsstrategi? Altså lidt om, om det er jer i PPR der har stået for udarbejdelsen?

INF: Man kan sige at strategien omkring det har været det, at skoleafdelinger har valgt at nedsætte forskellige arbejdsgrupper der har haft til opgave, med et bestemt kommissorium, med f.eks. tildelingsmodellen, at se på det specifikke område. Så blev jeg puttet ind i sådan en gruppe med nogle medarbejdere fra forskellige skoler, der havde arbejdet med økonomien, nogle administrative medarbejdere fra skolevæsenet, en arbejdsgruppe som ikke var for stor, men samtidigt kunne arbejde med, hvordan den tildelingsmodel skulle anvendes. Organisering, det var det samme, også en arbejdsgruppe, bestående af skoleledere, både almindelige skoler og specialskoler, og der valgte vi i den arbejdsgruppe at lave principper for hvordan vi skulle organisere det hvis det aldrig var lavet før, vi lod som om der aldrig havde været specialklasser. De principper blev noget med fagligrobusthed, så tæt på hjemmet som muligt og

så lidt tid på landevejen som muligt, der var ca. 10 principper. Det var en god måde at værdistyre på, for de var styrende for hvad vi kom frem til. Der sad faktisk en specialskoleleder og sagde, det betyder jo faktisk at jeg skal ligges ind under en almindeligskole, da vi også havde et princip om at specialklasser skulle ligge på en almindeligskole. Det var spændende. Så kom selve det at vi elleve sagde, nu skal vi ud og inkludere, nu skal vi have fokus på inklusion. Det kom fordi det politiske udvalg tiltrådte de forslag om organisering, tildelingsmodel osv. Så sagde de, så skal i bevise at i kan komme under de 4 %, så sagde vi fint, det kan vi sagtens der er vi allerede, men så ville de også se på hvordan arbejder vi fornuftigt med inklusion i folkeskolerne. Selve organiseringen, den gik vi ud med i januar 2011, og fortalte omkring forslaget der skulle i høring. Det blev vi ikke populære på, for det var en arbejdsgruppe, og derfor havde der ikke været proces ude i skolerne. Der lærte vi noget om kommunikation og procesledelse, for det kunne vi have tacklet meget smartere, hvis vi havde inddraget dem i efteråret 2010, og så komme i januar 2011, og fortælle om hvor forslaget var kommet til. Det var en lærestreg, hvor vi fik modstand i starten fra flere sider. Der ligger stadigvæk noget modstand rundt omkring på nogle enkelte steder, på inklusionscentre, hos medarbejdere der har fået et job de ikke havde søgt.

INT: Det jeg lidt hører dig sige, er at der har været nogle arbejdsgrupper sammensat af forskellige fagpersoner, men har lærerne også været en del af den udformning?

INF: Nej ikke af selve strategien, det har været på ledelsesniveau. Skolelederne har været bekendt med den, og har nok haft mulighed for at indgive nogle ønsker, tanker og refleksioner i forhold til hvad vi skulle prioritere. Der har egentligt været åbenhed nok i forhold til dem, og så har det været deres ansvar at få formidlet i læreværelset, hvad vi har gang i, i kommunen.

INT: Har de så bidraget med noget der, en feedback som i har tænkt, det bruger vi konstruktivt i strategiudformningen?

INF: Ja det har de, f.eks. omkring hvordan vi kommunikerer det her. Det var skoler der efterspurgte hjælp til hvordan de skulle snakke inklusion med forældre f.eks. Og det der skete i 2011, hvor vi begyndte hele inklusionsparadigmet, så lavede vi en følgegruppe hvor der også sad faglige organisationer og drøftede strategien med dem. Det var den følgegruppe der holdt os fast på at vi skulle have evaluering af inklusionsprocessen som der har været. Der har lærerne og pædagogerne jo talt med deres fagforeninger, så de har alle sammen fulgt med, og MED strukturerne, er brugt til at holde dem orienteret

om det. Så der har været kommunikation, men vi har ikke været ude på læreværelset og sige nu må i tænke sådan...

INF: Så der har været kommunikation, men vi har jo ikke været ude på lærerværelserne og sige til de enkelte lærere, nu må i tænke sådan og sådan. Det har været et skolelederansvar. At jeg så har været ude og skulle sige meget i denne sammenhæng, fordi jeg blev sat for bordenden i forhold til at holde implementeringsarbejdet, og det er det som jeg sidder med stadig væk. Det er derfor at jeg formulerer mig på den måde med de fem ben i strategien. Jeg har så gået til udvalget og sagt, at det sådan her vi vil gøre det, og så er det så min opgave at følge op på, hvad skal vi nu. Og det kan f.eks. være at vi skal fortsætte med kompetenceudvikling, det har vi så nogle skolekonsulenter der skal finde ud af hvordan vi så gør det, hvad skal det være for noget. Der går vi ud og spørger skolerne, og det lærte vi også da vi lavede det ugekursus, der valgte vi at sige at de første to dage dem har vi formuleret, og de handlede om mindsettet og deres egen praksis. Vi skulle spejle mindsettet i praksissen. De næste tre dage dem skulle de selv lokalt beslutte hvad skulle ske, men det skulle handle om inklusion. Og det var de meget tilfredse med at have den indflydelse.

INT: Hvad kom de frem til i de tre dage?

INF: Det var meget forskelligt. Nogle skoler arbejdede med KRAP, som er en kognitiv inspireret pædagogisk tilgang, hvor man kigger efter ressourcer og den slags ting

INT: Så det har været en periode, hvor skolerne selv kunne udforme kurserne?

INF: Ja de har valgt nogle temaer. Hvordan arbejder vi med inklusion på vores skole, og så er der så nogle der har hivet krap ind, man kunne også have brugt PALS, eller hvad det nu hedder alt sammen.

INT: Men udformningen af selve inklusionsstrategien er sket ud fra de arbejdsgrupper som er blevet nedsat?

INF: Ja. Og det er så det som jeg, på vegne af skolechefen, holder i hånden og forfølger en ordentlig strategi. Og det betyder så også, at så er skolelederen også forpligtiget på at have øje for, at det her, det er strategien og hvordan kommunikere jeg den videre.

INT: Hvordan forsøger i konkret at løse udfordringen ved at få implementeret mindsettet?

INF: Jeg gør det konkret på den måde at når jeg taler med mine medarbejdere om indholdsdelen i det, hvad er det vi mener, og der kigger jeg på hvad er det børn har godt af. Der skal være de her fire ting tilstede i børns liv før man har et godt liv. Og det er nemt for mig at snakke med mine medarbejder om, for det bygger også på noget psykologisk teori om hvad der giver et godt liv, så det referer jeg til. Og hvis i går ned ad gangen og ind på et af psykolog kontorerne, så har (navn på medarbejder) hængt de her fire former for rettethed op, vi taler om ved selvet. Sådan noget har han hængende over sit skrivebord fordi han også bruger det i sit arbejde. Og vi arbejder så med at sige, hvordan kan vi når vi sidder i en konkret sag med en elev, huske at komme omkring elevens egen rettethed i forhold til at blive anerkendt i forhold til mestring. Så det ikke kun er mestrings niveauet vi snakker om, men også hvad har han at tage farver af. Hvad er hans relationer til andre, har han kammeratskabs relationer som er ligeværdige. Jeg prøver også helt konkret at tænke det på den måde, at når vi visiterer børn, så er det de samme ting som jeg skal kigge efter. Det er det vi taler ud fra, det er det som skal være tilstede. Jeg kan ikke bare sige, at fordi han er generelt dårligt begavet, så skal han være sammen med andre generelt dårligt begavet. Han skal måske være sammen med nogen som han kan spejle sig i. Og det var baggrunden for at jeg et år gik i mod nogle forældreønsker, og visiterede nogle børnehaveklasse startere, til en placering på en skole, som de ikke havde ønsket sig. Fordi de skulle være i inklusionscenteret Langsø, men på Als afdelingen, for der kunne vi så lave en børnehaveklasse. Der var et hold forældre, som bor i Silkeborg, som ønskede her, men der vurderede vi at der ville han komme til at mangle kammerater. Så for at få ham sammen med andre, foreslog vi derude.

INT: Har der udover en fælles præsentation og ugekurset, været nogen gennemgang eller yderligere præsentation af mindsettet?

INF: Nu har jeg jo været med til at skrive det her mindset, så det er blevet mig som er formidleren af det kan man sige. Jeg har været på personalemøde for familierådgivere, handicaprådgiverne og for alle dem som arbejder med børn. Dagpleje, konsulenterne. Jeg har været det på dagplejemødet, hvor alle dagplejer er. Jeg har været det på uddannelsen af pædagogerne, over en længere periode, hvor flere pædagoger fra hver institution fik et modul, hvor jeg så havde en formiddag med dem, hvor jeg skulle fortælle om mindsettet. Jeg har gjort det for skolelederne, så alle der berører det her område har fået det samme oplæg. De samme begrundelser. Og så har jeg gjort det, i et vidt omfang på skolerne, fordi der er 30 skoler, og det er rigtig mange medarbejder vi taler om, så jeg gjorde det for samtlige ansatte i

august 2011, hvor jeg præsenterede mindsettet. Og det var 1400 mennesker. De fik det lige på en gang, og så pjecen. Det var det år, hvor vi samtidigt var et par hundrede færre ansatte, så det var ikke det nemmeste og bare komme og sige, nu skal vi inkludere. Nu har vi et mindset. Så der har været meget stort fokus på at gå ud og formidle omkring det her, og jeg gør det jo til udvalget jævnlige når de beder om et eller andet, så kommer jeg altid med de fem ben i strategien og hvad mindsettet handler om. Og så det de har bedt mig om. Og så har der så været de to dage ud af de fem dages kursus, hvor der har været nogle andre end mig, som skulle snakke mindset med dem. Så alle har mødt det. Hvert fald i de to dage hvor de har beskæftiget sig med det. Udfordringen er stadigvæk den samme. Når noget bliver problematisk, når man ikke kan se at man kan hjælpe barnet godt nok, så kan det blive svært selvom vi har et nok så kønt mindset.

INT: I forhold til noget af jeres materiale hvordan arbejder I konkret med at ændre undervisningen, så den tilpasses barnets behov?

INF: Først og fremmest så er det jo også en menneskesyns tilgang. At vi begynder at tale om, at det ikke kun handler om at lære barnet at kunne gå i skolen, men at det går begge veje. Vi skal også kunne tilpasse os de særlige børn vi har. Hvis vi skal lykkes med at det skal blive meningsfuldt for alle børnene at gå i skole. Og gå i deres egen distriktskole. Læreren kan så sige, hvad er det jeg skal lave anderledes, det kan godt være at Simon som sidder der på første række han ikke kan modtage den der kollektive besked, som de andre kan, så er nødt til at gøre noget for at han kan få beskeden også. Og det er der vi taler om, at så må vi ændre tilgangen ved at snakke om, hvordan kan vi så sikre, at læreren meningsfuldt både kan få sin dag til at hænge sammen og undervise, men også få gjort det der særlige. Og have øje på det der særlige behov som Simon har. Og det gør vi jo f.eks. ved at sige, at psykologerne skal kunne vejlede omkring det. De skal kunne lave klasserumsagttagelser. De skal kunne give supervision, og så har vi på PPR en særlig funktion i forhold til at vi skal kunne understøtte de der inkluderende læringsmiljøer. Og det gør vi ved at vi også har fagfolk ansat som har undervisningserfaring, pædagogisk erfaring og de er ansat til at komme ud og hjælpe til at lave mere undervisningsdifferentiering. Og netop løse den her udfordring. Så jeg har jo 16 psykologer, så har jeg et hold på ti personaler, hvoraf den ene er konsulent for elever med svære generelle læringsvanskeligheder. Og hun kender stort set alle børn som sidder i folkeskolen, som ikke har den bedste begavelse. Hun kan hjælpe læreren med at sige, så prøv med den her bog eller prøv på den her måde. Så har jeg to læsekonsulenter, som er med til

at gå ud og se om der er mistanke om nogle læsevanskeligheder, og så sige hvad kan i gøre anerledes. Så har vi et inklusionscenter for læsning, som er forpligtet på en læsestrategi, som skal understøtte folkeskolen. De samarbejder med læsekonsulenterne om, hvad kan vi gå ud og gøre på skolerne, der gerne vil have bedre læseresultater. Og så har jeg endelig, i resten af den flok som jeg nævnte på ti, det er så nogle lærere og pædagoger som er ansat som konsulenter, som rådgiver mig. En del af tiden er de ansat ude på skolerne, eller i en specialklasse, og i den tid hvor jeg har dem ansat, der er de ude og løse de her opgaver som psykologen har ordineret hos dem. Vi har mobning i fjerde klasse, vi sender lige en af mine folk ud for at hjælpe læreren med at få trævlet op på hvad der er foregået, og få arbejdet med at få bedre trivsel i den her klasse. Vi har en dreng med adhd, som skal inkluderes. Han har brug for piktogrammer og den slags ting.

INF: vi ender en af vores medarbejdere ud for at hjælpe med, hvad giver mening for den her lærer, at arbejde med piktogrammer, måske lave piktogrammerne til dem så de får det indarbejdet. Det er den slags ting.

INT: I har også skrevet noget om, at børn kun skal inkluderes, hvis det er til deres eget bedste. Har I måder at definere, hvad der er barnets bedste?

INF: Vi har en definition på inklusion for det første ikke – I kender den godt. Tilstedeværelse, deltagelse, accept og udbytte, det er ligesom, den bruger vi altid, det er vores målestok, vi skal have barnet til at være til stedet, det skal være deltagende, det skal også have accept, de skal føle sig accepterede, og de skal have udbytte. Hvis en af de her ting halter, ja så er der forventningen, at så er vi med til at hjælpe til at få det til at fungere. Og gør det endeligt ikke det, så er det her vi kan gå ind og sige, der er for mange udfordringer på de fire parametre. Den anden det er så, at så kigger vi også på det, der står i Mindsettet, at der skal være en oplevelse af, at der er nogle, der holder af, nogle at tage farver af, jeg møder udfordringen ude på nærmeste hver udviklingszone, og endeligt et relationsforhold til andre lige som mig selv.

INT: I forhold til at opnå succes med Inklusion, hvad tænker du så er det vigtigste i forhold til den organisering I har?

INF: Der tænker jeg, og det er jeg jo nødt til at sige os, at det er vigtigt at have et fagligt stærkt, og tværfagligt stærkt PPR, som skolerne oplever giver dem meningsfuldt hjælp og understøttelse til deres opgave. Det vil jeg nævne som punkt et, fordi det tænker jer, at det er der simpelthen brug for, fordi man jo i en hverdag har tusinde krav man skal leve op til. Der er massere af ting en skole skal leve op til, som man skal levere. Og en daginstitution, for den sags skyld, også. Og de har brug for nogle at spørge til råds, nogle der kan guide eller hjælpe til med at reducere kompleksiteten i virkeligheden, så vi kan komme til at føle os handlekraftige i det, fordi Mindsettet gælder jo også for voksne, det er det samme de skal opleve, og det er noget af de, vi skal have en opmærksomhed på. Og punkt to vil være at fastholde en strategi, hvor det er meningsfuldt hele tiden. Jeg har sådan en tanke om, at det giver ikke mening, at vi det ene år har en strategi, og det næste år har vi en anden strategi, det skal ligesom ligge som perler på en snor, at det er det selvfølgelig, vi træder et trin højere op ad stigen, hver gang vi ændre og justerer i det, men vi skal ikke ud og opfinde nye ting lige pludseligt, vi skal bygge på de viden vi har nu. Og så tænker jeg noget af det vigtigste vi har nu, det bliver også at synergi i den viden der er på skolerne i forvejen. Lærere og pædagoger ved rigtigt meget, og det er det vi skal have bragt mere i spil. Og som jeg sagde før også, så er en af de største udfordringer de bliver mødt med, det er, at så bliver de mødt med de her reform krav, at så bliver der taget pusten fra dem i forhold til, at så drukner de lidt i, at de skal lave så meget om. Jeg tænker det er en positiv reform, jeg ser frem til den på mange af de børns vedkommende jeg har med at gøre. Nogle kan tænke, at de her børn, hvis de skal gå mere i skole, så vil det blive endnu værre, men jeg tænker faktisk at hvis det lykkes at lave den her anderledes skoledag, så bliver det endnu sjovere for alle børn, og det tror jeg at mange af de børn vi har med at gøre kunne have stor glæde af.

INT: Nu snakker du om, at man skal bygge et trin på strategien, kan du prøve at sige noget om, hvilke faser har I været igennem nu her?

INF: VI har for det første været igennem det her med den brændende platform, hvor vi siger, nu har vi en platform, og vi er nødt til at gøre noget andet, den del af det, er jo altid hjælpsom, for så er man jo nødt til at gøre noget andet og tænke noget andet. Så har vi været den fase igennem, hvor vi har kigget på det med økonomien af flere omgange nu, og ligesom valgt at sige, at nu er det sådan det her det bliver finansieret. Der findes ikke nogen entydig god måde at finansiere skidtet på, men vi har lykkedes på den måde, at vi har ikke mistet penge, vi bruger ikke færre penge på det her område end vi har gjort

hele tiden. Ej, det er ikke helt rigtigt, fordi der er nogle penge, der er gledet ud til skolerne, eller de er bare omfordelt kan man sige. I stedet for at man bare har kunne sige, at nu visiterer vi centralt fra så mange hundrede millioner på det her, så har vi lagt pengene ud på skolerne og så er der nu en fase på skolen, der handler om hvordan man lokalt fastholder strategien. Det bliver den store udfordring. Og det er der Skolelederne godt kan blive lidt rystet, fordi de samtidig skal lave en skolereform, altså men den lokale forankring, den fase er vi i gang med nu, og jeg er ikke blåøjet, jeg tænker stadig her, jeg ved udmærket godt at der er skoler, hvor der er lang vej endnu, og hvor nogle stadigvæk tænker, at det går over, der kommer noget andet efter det her. Så har vi den fase, der også hedder, at have de andre forældre i tale. Så vi er lidt i en spøjs periode, hvor man kan sige, at nu hvor vi nærmer os sommerferien og vi skal til nyt skoleår er der sket det, at vi har fået flere indstillinger af børn, man har åbenbart travlt med at få ryddet lidt op så vi kan finde ud af, hvem der skal have noget støtte i det nye skole år, og der er mere fokus på det, også fra forældrenes side. Vi har haft, ikke voldsomt mange, det kan tælles på en hånd, men det er alligevel påfaldende at vi har haft sager, hvor andre forældre har ønsket et andet barn ud af klassen, altså ikke deres egne, men at et andet barn ikke burde være der. Og der har jeg oplevet nogle imponerende skoleledere og personale stå op for det og kæmpe kampen for det. Vi er også i en fase, hvor skolerne skal redefinere sig. Nogle skoler ser sig måske som meget udfordrede i forhold til andre. Og det kan være en selvforståelse som kan give bagslag, forstået på den måde at hvis man tænker at man har rigtigt mange af de her udfordrede børn. Så kan det nemt ske at man de-kobler lidt og siger, jamen så er jeg ikke lige så forpligtet på de her strategier, der er fordi vi har jo eksperterne på det i forvejen.

INT: Det er jo svært at spå om fremtiden, men hvad ser du i forhold til de faser der kommer nu her efter sommerferien?

INF: Det jeg tænker bliver det store arbejde i det kommende år, det vil stadigvæk være implementeringen af skolereformen, hvor vi ligesom smelter det sammen og siger, at nu snakker vi ikke om inklusionsstrategien mere, nu er det en skolereform. Det er det gode læringsmiljø vi snakker om for alle børn. Så inklusionsparadigmet ligger ligesom indlejret i den måde vi tænker skolereform på. Det er grundet til at vi har oprettet en ny sektion i skoleafdelingen, der skal arbejde med skolereformen, implementeringen og kompetenceløft, og der er en af de ansatte der, det er en af mine psykologer, som er blevet ansat i den afdeling for at sige vi er nødt til at have noget psykologfagligt med ind, så vi ikke glemmer

at snakke om de børn, der kan have svære ved det her. Det bliver den helt store udfordring, det er det her med at få skabt en anderledes skolegang, at få bevægelsen ind, få kreativiteten ind og alt det andet.

INT: Du har måske været lidt inde på det, men udover formidling til skoleledere, lærere og tilbud om faglige kurser, er der så nogle andre tiltag som du kan fremhæve I har gjort brug af i forhold til at opnå jeres mål for inklusion?

INF: Ja, altså vi fortsætter med at lave uddannelsesaktivitet. En af de ting, vi også har gjort er, at nu er vi også fokuseret på inklusionscenterpersonale. Altså der hvor vi siger, at fagligheden skal ud på almen skolen, de skal have noget uddannelse også, fordi de skal jo også opleve, at deres viden kan anvendes. Og de skal have kvalificeret deres egen viden, og når jeg siger det på den måde, nu skal jeg jo ikke citeres for meget, men man kan sige, at man kan jo heller ikke tage det for givet, at kvaliteten af undervisningen i en specialklasse er bedre end kvaliteten af undervisningen i en almen skole. Tværtimod så ser man undersøgelser, der viser, at børn lærer altså mere sammen med bedre børn, end hvis de bliver sat sammen med børn, der også har nogle udfordringer. Og der kan man godt engang imellem møde nogle lærere, hvordan skal jeg sige det, der måske er faldet lidt ind i, at det her barn skal jo ikke nå lige så lang som andre, så de har for lidt ambitioner på barnets vegne, og dermed får barnet ikke lært lige så meget som det måske kunne. Der kommer vi måske også fra en tid, hvor når man blev specialklasse lærer eller – pædagog, så var det ligesom her man kan slappe lidt mere af på nogle ting, fordi her har vi nogle børn, der er ramt, og derfor skal vi altså noget lidt anderledes, og den udfordring den kommer jeg også til at tage her i de kommende år, og er vi gået i gang med. Der vil jeg nævne et eksempel, jeg kan nævne to eksempler, det ene er at vi har sat et kursus i gang, eller et supervisionsforløb i gang med kognitiv neuropædagogisk supervision af nogle lærerteams på tre inklusionscentre, som vi simpelthen superviserer ud fra en konkret sag. Der har vi hyret nogle psykologer til det, og så håber vi via en neuropsykologisk tilgang, at de får nogle nye forståelser af de her børn, det er også for at gøre noget ved magtanvendelse i specialklasserækkerne. De allermest udfordrede børn vil vi gerne finde ud af, hvordan kan vi gribe det anderledes an, altså det der med at differentiere undervisningen, det skal man også på et inklusionscenter kunne gøre. Og så vil jeg nævne et andet eksempel, jeg har faktisk tre, men det andet eksempel det er drenge-projektet, hvor vi i forlængelse af LP-projektet, der læste vi den der forskning, der blev lavet, hvor man gik ud og spurgte samtlige lærere og børnene selv, hvordan de oplevede børnene i klasserne, inden man gik i gang med LP, og der var i den rapport, at lærerne mente at

en tredjedel af drengene burde sidde i specialklasse, og en tredjedel af drengene mente i øvrigt også, at de ikke hørte til i klassen. Det fik mig og en leder fra Billund til at lave et projekt, hvor man simpelthen arbejdede med drenge og skoler i en anerkendende kontekst, kaldte vi det, så fik vi over to gange nøglepersoner fra de her skoler plus PPR medarbejderne deltog, psykologerne, arbejdede vi med en appreciative inquiry til gang med Lisbeth Adams fra London og Rene Kristensen fra University College i Odense. Det var et menneskesyns-arbejde. Det var op af bakke, fordi de troede de skulle på kursus for at styre drenge, men de skulle på kursus i at gøre tingene anderledes, de skulle på kursus for at lære at spørge drengene, det lyder banalt, men de lærte faktisk at snakke med børn. Jeg kan huske at der var nogle gange, hvor vi var ved at kaste håndklædet i ringen og sige skal vi aflyse det, fordi de var simpelthen så mål fikseret, men den sidste gang kan jeg huske at nogle af de mest genstridige lærere de sagde, at det her har ikke bare forandret mig fagligt, det har forandret mig personligt. Der var noget der var gået op for ham i forhold til Gud ja, de mener det alvorligt, og jeg mærker også at det virker, når jeg spørger forældre. Den sidste ting jeg lige skal nævne omkring dette, der er at et af vores inklusionscentre for børn med socio-emotionelle vanskeligheder, der har vi hele tiden være obs på, at det er uhenigtsmæssigt at vi samler børn, der slår på omverdenen i det samme klasseværelse og sige, nu skal I være her for I skal lære at gå i skole. De var meget frustrerede, da de blev lagt sammen de to – der lå en i Kjellerup og en her, med de høringsforslag vi kom med i sin tid, men det er den skole hvor jeg oplever størst begejstring på inklusionscenter niveau, i forhold til at få arbejdet med at få implementeret de her ting. De arbejder meget med, at når vi får visiteret en elev ind der, så skal han forblive i sin egen klasse i videst muligt omfang, det kan godt være han skal tre måneder ind på Ulvedalskolen og så følges tilbage af en lærer. Der har vi noget vi kalder rejsehølsaktivitet, det ligner noget der hedder efterværn, fordi det virker bedst når de kender eleven godt, og så tager ham med ud i skolen, der er en af udfordringerne, at hjemskolen, i driftskolen, der kan broerne være brændt. Og det var det, der fik os til at tænke, vi er nødt til at snakke med forældrene også

INT: Er der andre succeskriterier end de mål i har opstillet, du vil fremhæve?

INF: Politisk bliver vi målt på centrene, og det er faktisk det mindst interessante, der er det lykkedes at have en så god dialog med udvalget, at vi bliver ikke klandret at vi for eksempel ikke er faldne. Det er måske fordi vi har ligget under de der 4 %. Vi er nede på 3,1 %. Men det er én målestok. Så bliver vi målt på, hvor mange penge vi bruger på det. Der må jeg jo så også engang imellem forklare dem, at vi

bruger lidt flere end vi gjorde sidst, der bliver vi så også tilgivet. Og det gør vi nok fordi vi er et fagligt stærkt PPR, og fordi vi følger den her strategi til, så det er svært at være politisk uenig i de her ting. Endeligt så har vi talt meget om succeskriterier, hvad er det for nogle vi skal sætte op for det her. Så har vi APV'erne på skolerne, lærer- og pædagogtilfredshed, hvordan oplever man sin arbejdsplads, og så har vi kvalitetsrapporterne fra skolerne, inklusion er ikke et tema hvert år, men det har det været i et af årene, der satte vi det på som et tema, hvor de skulle afrapportere på deres egne oplevelser af inklusionsarbejdet, og hvor langt de lå fra det de gerne ville. Endeligt så ligger der i den kvantitative evaluering nogle succeskriterier, forstået på den måde, at vi går ud og spørger om Mindsettet kan ses. Vi spørger simpelthen alle forældre og alle lærere og pædagoger, om de kan se det i deres klasseværelser, det der står i vores Mindset. Det har været et svært arbejde, og det har vi haft VIA til at hjælpe os med at udarbejde sådan en undersøgelse. Den har de lavet på baggrund af den kvalitative, jeg sendte. I de her dage eller næste uge, der går der sådan et spørgeskema ud til samtlige pædagoger og lærere og til alle forældre, hvor forældrene skal skrive, hvis de har et barn, der er visiteret til inklusionscenter, så får vi også deres syn på det.

INT: Selvom I ikke har de svar endnu, hvad er så jeres generelle opfattelse af, hvordan strategien er blevet modtaget ude på skolerne?

INF: Lige der i januar '11, der kunne jeg godt have brugt noget panserværn, men ellers så tænker jeg at det er blevet modtaget positivt efter vi er kommet i gang. Jeg tænker det giver mening for folk, fordi de oplever at få hjælpen. Der er nogle steder, hvor skolerne oplever, at der er mere udfordret end andre, og kommer til at negativt italesætte inklusionen, men det er der hvor jeg siger, det er jo ikke inklusionen, der er problemet, det er jo noget andet, der er problemet. Men jeg oplever det positivt modtaget. Jeg hører også lærere, der er glade for deres Mindset. Der var én skoleleder, der kom og fortalte om en episode, hvor en lærer havde overhørt nogle børnehavepædagoger, der stod med en børnehave i forbindelse med et eller andet stævne, og talte med et barn på en måde, som bestemt ikke var anerkendende. Den her lærer går så hen til dem og spørge hvilken børnehave de kommer fra? Kender I ikke vores Mindset? Og så får de jo en snak om det? Og så går der noget op for pædagogen og så skilles de ad, og efterfølgende spørge skolelederen om han skal gøre noget ved det, om han skal indberette denne her pædagog, men vi sagde nej, missionen er fuldført, der var sket det, der skulle ske, og det havde virket, at der var én der tænkte hov, det her er da ikke i orden. Så jeg får signaler om, at det virker, og jeg får rigtigt

mange gode historier om de børn fra Ulvedal, der går ud. Dem har jeg så ikke sendt jer, for de har jo navne på, men der har jeg bedt dem om at lave mig nogle små notater omkring, hvad har I hørt. Og det er solstråle historier

INT: Åh, hvor dejligt. De inklusionsagenter ude på skolen, kommer de i spil i forhold til dette, eller hvad tænker du?

INF: Vi har centralt fra ikke kunne give dem en central rolle. En skole har jo måske en AKT lærer ansat, men det er ikke sikkert det er AKT læreren han har sendt på det her diplom. Måske har han sendt en anden som han tænkte, hvis hun får rykket sig her, så bliver alting nemmere på skolen og omvendt, ikke. Men da vi gennemførte modulet, der var ét modul jeg ikke nåede, men ellers var jeg forbi alle modulerne og snakke med dem, der var på kursus, hvor jeg netop snakkede med dem om, hvad sker der så når I kommer hjem? Jeg snakkede med skolelederne om det. Og hvad var skolelederen forpligtet på at have nogle samtaler med de her lærere omkring, hvordan kan vi anvende jeres viden. Og det er klart, den AKT lærer, der var af sted oplever sig selv, meget mere agent end den dansklærer, der var af sted, men ikke har den her AKT rolle i hverdagen, men hun kan opleve at hun bliver det på lærerværelset engang i mellem på nogle børns vegne. Så det vil sige, det er lokalt besluttet, hvordan det anvendes.

INT: Har I haft overvejelser om, at det skulle være obligatorisk på hver skole, at de skulle have sådan en agent?

INF: Vi har ikke overvejet at kalde det en agent, fordi det er også noget med løn, altså hvad er det for en rolle, de skal have. Men vi har forpligtet skolerne på at sige, nu sender vi nogle på diplom, det skal handle om inklusion og I skal gøre brug af den kompetence, der kommer hjem. Så er der nogle skoler, der har valgt at sige, jamen det bliver det her team i indskolingen, der skal de jo altså snakke Inklusion, og der ved jeg, at jeg har Ursula nu, som er hende, jeg kan snakke med omkring, hvor langt er i kommet i teamet.

INT: Så her til sidst, vil vi høre om du føler i snart er nået i mål med inklusionen her i Silkeborg kommune.

INF: Jeg tror aldrig rigtigt vi kommer i mål, det tror jeg ikke. Det her er jo et menneskesyn, det er et paradigmeskifte, en måde at blive systemisk anerkendende på. Det er en personlig rejse for alle medarbejdere.

bejderne, så det vil vi altid være udfordret på. Jeg er meget optaget af Peter Lang, jeg er inspireret af hans tilgang i forhold til den frustrerede drøm, og arbejder netop med hvad der virker og hvad muligheden er, frem for hvad er det der ikke virker. Det vil min vestlige kultur altid være udfordret på, fordi det er så modsatrettet den måde vi går i skole på, der lærer vi netop at lave en problemformulering og løse den. Så det vil vi blive ved med at skulle arbejde med, jeg tænker ikke at vi nogensinde kommer helt i mål, men jeg er fortrøstningsfuld i forhold til at vi får en anderledes skoledag, og meget mere spændende og spraglede læringskontekster at være i.

INT: Det var super, er der noget som du tænker, er relevant som vi ikke har spurgt dig om, noget du har lyst til at tilføje?

INF: Jeg tror der er noget positionelt, der er noget omkring når du er skoleleder, lærer, pædagog, inden i det felt er der en række temaer som man også kunne angribe, eller være opmærksom på. Der er en lærerkultur, skolekultur, en måde at tænke og drive skole på. Det med at lave kurser og uddannelse på skoler har også været svært, da det er en arbejdsplads hvor man har en årsplan som er lagt et år frem, nu er det jo så forandret med den nye arbejdstidsaftale. Når jeg snakker om positioner, så er det i forhold til selve ideen om skolelederne og deres positioner i forhold at modtage nye børn på skolen. Vi har 30 skoler, tænker de alle sammen ens? Ikke altid! Der er nogle skoleledere der tænker det var godt jeg slap af med det her barn. Eller hvis der kommer en forældre og siger, jeg vil gerne have mit barn ind her, for han er træt af at gå i specialklasse, så kan det være skolelederen siger at det tror de ikke de kan klare, for han er meget krævende, så mange penge har vi slet ikke. Så på den led er der noget her, som man skal være opmærksom på. Ulvedalen har f.eks. stor succes med at få børnene hjulpet ud i skolerne, men der er også i den historie tilfælde hvor vi må gå rundt og ”shoppe” skoler, for at finde en der siger ja. Det er det værste, at det på forhånd er svært at få et barn ind. I forhold til vores positionering, så kræver det også at vi er troværdige i vores vurderinger, hvis vi har vurderet at det kan lade sig gøre, så bør det også kunne lade sig gøre. Det er ikke bare noget vi gør, fordi vi vil inkludere.

INT: Hvor lang tid tager sådan en vurdering?

INF: Det er meget forskelligt, alt efter om vi har en psykolog der har lavet undersøgelser af barnet eller fulgt det nogle år, eller om det er et nyt barn hvor vi skal ud og lave en vurdering og snakke med forældrene og høre ad. Vi plejer at sige, at når vi modtager en indstilling, så efter 3 måneder, der skal vi væ-

re i gang, og efter et halvt år skal vi have den første vurdering. Det kan godt være at den vurdering lyder at vi skal have flere undersøgelser, men vi går også at prøver på at bevæge os væk fra at kigge individuelt på det, til at kigge mere på konteksten. Det er det der skal være med til at skabe troværdigheden.

INT: Det var super, har du noget?

Bilag 2

Interview PPR 2

INT: Hej goddag det er INT.

INF: Hej det er Poul Skaarup, jeg skulle ringe til en Tea?

INT: Ja det er rigtigt, jeg assisterer for Tea i dag

INF: Nå okay.

INT: Det var dejligt du havde tid Poul

INF: Ja.

INT: Øhm, Hvad hedder det, vi er jo i gang med vores bachelorprojekt her påruc og beskæftiger os meget med inklusion og inklusionsstrategi generelt. Og er meget interesserede i, hvordan det forløber hos jer i Silkeborg Kommune

INF: ja.

INT: øh, og vi har opstillet nogle spørgsmål som vi tænkte om du ville prøve at give et svar på.

INF: Ja jeg er klar.

INT: først og fremmest vil vi høre om du kunne prøve at sætte os ind i den proces som i er i gang med i Silkeborg Kommune, og ligesom prøve at opridse hvad for nogen krav der ligesom er blevet stillet fra ministeriets side, og hvordan det er forløbet ud til selve folkeskolen.

INF: ja? Du er nødt til at være lidt mere konkret i forhold til hvad du spørger om der.

INT: vi vil egentlig bare gerne prøve at få et indblik i den proces i er i gang med i Silkeborg Kommune, hos jer.

INF: Det kan du godt få.

INT: ja?

INF: ja, så du skal bare spørge løs.

INT: Om du kan give en overordnet karakteristik af den?

INF: Af processen?

INT: Ja lige præcis.

INF: Ja, jeg sætter mig lige ned. Skulle lige finde et sted hvor jeg kunne sidde og snakke i telefon.

INT: Ja.

INF: jo men den overordnede proces, og dens karakteristik, så er det noget vi har arbejdet med i lang tid. OG vi har hele tiden snakket om hvordan vi kan rumme flere børn i folkeskolen.

KNAS MED LINJEN.

INF: Hallo, er du der?

INT: Nej du falder lidt ud.

INF: er du der?

INT: ja jeg kan godt høre dig svagt, men du falder lidt ud.

INF: Nå okay, nu prøver jeg lige igen. Den proces vi overordnet har været igennem, det har været at sige hvordan kan vi, for det første: kvalificere personalet i skoler og daginstitutionerne til at arbejde med de her børn. Så vi startede egentligt med at have en proces, hvor vi siger – vi må forsøge at inkludere flere børn, så vi er nødt til at lave om på organiseringen af vores specialklassestruktur. Og det var der hvor vi lavede analyser om der var nogle principper der skulle forfølges. Et at principperne skulle være, at børnene skulle ikke have langt i skole. Det hed – Mindre tid på landevejen, og mere tid til undervisning. Det var et princip. Og så skulle de som udgangspunkt også forsøge om de kunne blive undervist i deres eget nærmiljø. OG der skulle være faglighed, det skulle være nemmere at flytte hen til barnet, end at barnet skulle flyttes langt efter en faglighed. Vi vil også gerne have høj faglig kvalitet i vores specialklasser. Og så nærhedsprincippet, som jeg var inde på før. Med de principper, så endte det

med en konstruktion, hvor vi gik ind og sagde, vi samler nogle af de specialklasser vi har rundt omkring, som vi arvede fra de gamle kommuner. Dem samler vi nu under en ledelse, pr. enhed. F.eks. havde vi tre steder hvor vi havde specialklasser for elever med specifikke læringsvanskeligheder. Så de blev så ledet af tre forskellige ledere, for så at få en større faglig pondus, så sagde de – der er en leder, som leder hele boksen. Så blev to af stederne satellit klasser, og inklusionscentret skal ligge på en folkeskole, det var også et princip. Vi valgte at kalde det inklusionscenter i stedet for specialklasser. Det betyder at specialklasser som dem jeg talte om her, de kunne have børnene de samme steder som før, og personalet er ledet fra en enhed hvor de så oplever at blive en del af en større personalegruppe. Derfor mindre sårbarhed, større mulighed for faglig udvikling og at eleverne stadigvæk kunne undervises i nærmiljøet, der flyttede vi lidt på nogen satellit pladser, for at de så kunne komme nærmere hjem, til deres egen klasser. Og så introducerede vi et nyt begreb der hed rejseafstands anciennitet, hvor vi godt kan visitere en elev til en specialplads, og så sige at eleven skal aldrig komme der, men læreren kommer der, svarende til den takst eleven koster. Det betyder at læreren kommer ud til folkeskolen hvor eleven sidder i en almenklasse, og hjælper klasselæreren med at integrere eller inkludere det her barn, med den faglighed læreren har. Vi har nogle inklusionscentre, som arbejder med målgrupper i forhold til børn med specifikke læringsvanskeligheder, så er der børn med socio emotionelle, det er dem vi har allermest aktivitet og rejseholds anciennitet på, så er der generelle indlæringsvanskeligheder, og der er overbygningsdelen. Det var den første del af strategien, altså at ændre strukturen, så den rent fagligt kunne mestre barnet. Den næste del af strategien det var næsten sideløbende, det var så at lave om på økonomidelen. Sådant så at måden at skolerne har økonomi på, det er med til at understøtte at de skal tænke i inklusion frem for eksklusion. Og det simple var jo, at hvis man ikke satte en elev i en specialklasse, så var det billigere for skolen, for så kostede det ikke det beløb for eleven, som der skulle laves støtte timer til. Så indførte vi så at det ville koste skolerne 8 lektioner om ugen i et år, for et barn i en specialklasse. Det er et incitament til at arbejde med barnet, og klare sig med de timer. Det er noget vi stadig vi stadig udvikler på, det var de to ben i strategien. Det tredje ben var faktisk det mest overordnede, det er det at vi forfølger et mind set, vi har et menneskesyn som skal gennemsyre den måde vi tænker og strukturerer optikken på. Det er det der mind set, som jeg tror jeg sendte til jer også?

INT: Ja lige præcis.

INF: Det indeholder hvad børn skal opleve, og hvad personalet skal kunne tilbyde. Det forfølger vi benhårdt i alt kursus og uddannelsesvirksomhed at indarbejde hele tiden. Og når jeg laver skematikker omkring indstillingspapirer, så skal jeg også indarbejde den måde at tænke på, som er skitseret i mind settet. Det ligger også i vores ændringsgrundlag.

Det fjerde ben, det var så kompetenceudvikling til lærere og pædagoger, hvor vi i 2011, startede med at sende samtlige lærere og pædagoger på et ugekursus. Ugekurset var lokal strikket til, sådan at skolen valgte indholdet i de tre dage, det skulle bare handle om inklusion. De to første dage handlede om mindsettet, og her fik man udleveret noget der bliver kaldt ”puma” materiale, som er pædagogers udredningsmateriale. Og vi har så samtidigt også haft massiv indsats med diplomuddannelser inden for social, inklusion, AKT og den slags på 160 medarbejdere, i det første år. Vi fortsætter med kompetenceudvikling. Og det sidste ben, det er så det med (JEG KAN IKKE HØRE HVAD HAN SIGER)?. Og det er så det med den gode historie, at vi søger for at få formidlet os til offentligheden og forældre om, hvorfor inklusion, og hvad er det vi snakker om. Og der har vi en medarbejder som har produceret nogle videoer, med nogle børn der udtaler sig om, og så nogle der har prøvet det, og så har vi udleveret det til alle lærere, så de kan bruge det til forældremøde, med noget inspirationsmateriale som de kan bruge til at drøfte, netop inklusion, hvad betyder det for os. Så det er sådan det, der er processen hos os. Den forfølger vi, og det er stadig de fem ben.

INT: Har i haft nogle retningslinjer som i skulle følge fra ministeriets side? Eller har i kunne arbejde med inklusion mere frit?

INF: Det retningslinjer vi har haft fra ministeriets side har jo handlet om den lovgivning der kom. Den har stedeført en nødvendighed af, at vi skulle forandre nogle ting. Så det har været styret af, hvad er det vi har blik for hvad er det ministeriet siger, og hvad er det vi skal, og hvad er vi lovgivningsmæssigt forpligtet på. Det har været vores styring så at sige. (Det næste er svært at høre, men jeg tror han siger noget om, at de har samarbejdet med Nibe om forældre materiale), som vi så har udleveret.

INT: Hvordan tænker du at det egentlig går med inklusionen i Silkeborg Kommune

INF: Jeg tænker at det går godt. Der er selvfølgelig udfordringer, for det er jo heller ikke lige meget hvad det er for børn vi snakker om, og vi kan ikke være sikre på at det altid er en succes. Men overordnet har vi en god strategi, et godt mindset, vi er ved at evaluere på det. Vi

har lavet en kvalitativ evaluering, og vi har spurgt ganske få forældre omkring deres oplevelse. Og konklusionen på den kvalitative undersøgelse er, at man er begejstret for mindsettet, de føler sig lidt isoleret i satelitklasse, men det korte og det lange er, at den er så lille den undersøgelse, så den har vi valgt at gå videre med, til at lave en kvantitativ, hvor vi her i foråret spørger samtlige lærere og pædagoger, og samtlige forældre, om deres oplevelse af inklusionen. Og det er den måde vi har arbejdet med det på i Silkeborg. Og det følges så i efteråret af en kvantitativ undersøgelse af alle børnene, hvor vi også vil spørge alle eleverne. På bunlinjen der vil vi sige at vi er ret stolte af, at vi har en god strategi som vi holder konsekvent fat i. Vi synes det udvikler sig, men når jeg så kigger på bundlinjen, har vi så færre børn der er segregerede, så må jeg desværre sige nej. Vi er under de 4 %, det har vi været i mange år, men der er en let stigning. Men det betyder blot, at jeg også kan sige, ja vi har også en konkret faglig vurdering, så det er ikke nogen spareøvelse. Og vi har ikke sparet nogen penge på det, tvært imod bruger vi flere penge på det.

INT: Hvordan vurdere i inklusionen, ud fra skoleledernes perspektiv?

INF: Dem har vi også indsamlet evalueringer fra. Vi har f.eks. spurgt dem om hvordan de har brugt forældre informationsmaterialet osv. Og vi har evalueret med dem i forhold til kompetence løft, som vi har lavet på vores lærere og pædagoger. Så vi er løbende i dialog med omkring, hvor er vi henne nu, og hvordan går det.

INT: Hvad er de mest udbredte svar som i får fra lærere og skoleledere?

INF: Altså det som de er mest optaget af lige nu, det er skolereformen. Og jeg vil sige, vi begynder også at tælle inklusionen ind som en naturlig del af skolereformen, og ønsker nok at komme af med ordet inklusion og i stedet tale om læringsministeriet (tror jeg han siger). Så jeg tænker at det er det, som har den store bevågenhed.

INT: Hvordan sørger i for at sikre de mål, som i har opsat for inklusionen?

INF: Jamen det gør vi ved, dels at arbejde med indsatsområder, og dels sender spørgeskemaer ud til skoler omkring hvad det er vi har ønsket os. Vi har et samarbejde med de faglige organisationer, omkring de her evalueringer. Og så tæller vi jo hele tiden op, hvor meget har vi gang i, og hvad har vi gang i. Så der er løbende vurdering på hvad der er det næste kompetenceskridt.

INT: Hvor tit foregår en sådan løbende evaluering?

INF: Vi har gjort det et år, hvor vi har sagt at vi havde et bevillingsmål omkring inklusion. Der skulle alle kvittere på det. Så har vi gjort det, at når vi har lavet noget kompetenceløft, så har vi evalueret i forbindelse med det afsæt. Og nu er vi så i gang med den store evaluering, hvor alt bliver spurgt

INT: for at vende tilbage til nogle af de kurser i havde iværksat var det nogle lærerne og skolelederne der er med til at bestemme de her uge kurser. Er det dem, der efterspørger dem, eller er det ligesom jer der prøver at iværksætte dem?

INF: Det der skete var, at vi bestilte simpelthen nogle, VIA og andre private aktører til at være dem, der skulle gennemføre kursusset. Og så finansierede skole afdelingen det. Og skolen lokalt kunne selv definere indholdet på tre dage, men de to første dage, det var defineret centralt fra, der ville vi have menneskesynet til at være dagsordnen. Så på den måde fik man, det var man meget glad for fordi man fik lov til at arbejde med det der gav mening på skolen. Men overskriften var hele tiden inklusion.

INT: I forhold til sådan den fremtidige udvikling, hvad tænker du der er det væsentlige ligesom at arbejde med for at optimere hele processen med arbejdet med inklusion

INF: jeg tænker stadigvæk at det vigtigste det er menneskesynet, ja det tænker jeg det er. Og så har jeg en skærpet opmærksomhed på at med den måde vi fordeler penge på i systemerne, det skaber nogle logikker i måden vi så handler på. Så jeg er også optaget af, at man finder incitamentsmodeller, hvor man understøtter det vi siger i menneskesynet. Og så det næste skridt jeg vil sige, det er jo så, vil være kompetenceudviklingen. Jeg er optaget af kompetenceudviklingen af medarbejdere, der arbejder med ekskluderet børn, fordi de skal bringes tættere, ligesom de siger, at de vil have fagligheden ud på folkeskolen, så skal vi altså også have folkeskolens faglighed ind i nogle af de her enheder

INT: hvad kommenterer folkeskolelærere generelt på deres følelse af faglighed ift. at der kommer en større grad af inklusion og måske børn med et lidt andet behov – føler de sig fagligt rustet til det, eller hvordan ser du det?

INF: jeg tror de vil sige nej. Jeg tror de vil sige de er udfordret. Der tænker jeg, der vil du se det samme som du har set i landstendensen når DLF spørger om præcis de her ting, så er det

jo klart hvis du spørger synes du at du har tid nok og faglighed nok så vil man sige nej, det har jeg slet ikke mulighed for, fordi mine arbejdsvilkår de er som de er. Det er navnlig i lyset af at man har fået en skolereform proppet ned over sig. Så skete der jo det, at så fik inklusionen jo meget skylden, og det er jo det vi prøver at komme ud af nu. Nu vil vi sige, nu vil vi ikke snakke mere inklusion, nu vil vi snakke udvikling af lærerne (utydelig tale). Men du rører ved, med det spørgsmål der går du ind i hele den der fagpolitiske.. man har talt sig ud i nogle hjørner der....

INT: men sådan i forhold til Sorring skolen og Sølystskolen, har du en vurdering af hvordan det står til ved dem?

INF: ja, altså der ville jeg også lige konferere med mine psykologer, fordi de giver mig jo samlet overblik. Sølystskolen er jo den skole, der ligesom har den mest blandet befolkningsgrundlag, kan man sige, og den laveste socioøkonomiske grundlag. Her er der mange tosprogede og der er mange med, hvor velstanden ikke er lige så høj som i resten af samfundet. Det betyder de har flere opgaver. De har også en specialklasse række til de børn med generelle læringsvandskelligheder, og de har et kompetencecenter på tosprogs området, så de har også en ressource. Sorring skole er jo en landsbyskole kan man sige, i et område hvor der har været vækst i, hvor de i hvert fald oplever sig været udfordret på diagnose børn, altså børn med diagnoser, hvor de oplever at dem har de nogle af, og det har de også, men vi oplever nok ikke at de er helt så belastede som sådan, som de måske selv forestiller sig...

Bilag 3

Interview Skoleleder A

INT: Har I, i forbindelse med inklusionsarbejdet i kommunen, udformet jeres egen inklusionsstrategi på skolen?

INF: Skolen arbejder ud fra de rammer som er sat fra PPR's side, men en egentlig nedfældet strategi har vi ikke lavet for inklusionen. Det er mere en del af den samlede strategi på skolen. Vi følger PPR's opstillede mål om 3,4 % segregerede, og det er det vi sigter efter i vores dagligdag. Strategien drejer sig om at komme i mål med de 3,4%

INT: Hvor tæt har jeres samarbejde med PPR været?

INF: Strategien fra PPR er ikke noget vi har samarbejdet om, selve strategien fra PPR er dikteret, og kommer meget oppefra og ned til skolerne.

INT: Har I anvendt noget af det materiale som PPR har udsendt, i forbindelse med jeres strategiudformning?

INF: Ja det har vi, det er udleveret til lærerne på skolen.

INT: Føler du, at mindsettet repræsenterer den rette tilgang til arbejdet med inklusion?

INF: Vi er positivt stemt omkring mindsettet, altså vi er ikke uenige i det det står for det er ret basis. Der hvor der opstår et skel, er der hvor der opstår en følelse af at det er noget der bliver påtvunget. Jeg vil i tråd med det sige at det er heldigt at vi kan identificere os med Mindsettet. Der er en modstand mod at blive fortalt hvordan vi skal agere. Det er en god tanke, men når du står i en presset situation, hvor børnene hænger i gardinerne så er det svært at bibeholde den positive tilgang fra mindsettet. Det er sværere at have mindsettet i praksis.

INT: I hvor høj grad har lærerne været involveret i strategiens udformning?

INF: Det har vi ikke, det er en ledelsesting. Vi har en målsætning, og den er ikke til at rokke ved. Når så strategien er udformet, så inddrages lærerne i en diskussion af hvordan vi kan arbejde med strategien. Sådan her er tingene, og så må vi finde frem til måden at gøre det på.

INT: Kan I på skolen mærke, at der er sket en ændring?

INF: Det daglige arbejde er ikke ændret, vi har stadig de samme udfordringer. Ikke noget voldsomt, der er mere tale om nogle tilpasninger.

INT: Har i måtte ansætte/afskedige eller omlægge timer i forbindelse med inklusionsarbejdet?

INF: Det har vi ikke. I forhold til økonomi, så har vi ikke kunnet mærke at vi har fået tilført flere midler. Det skyldes at der generelt bliver skåret ned, så posen med pengene er den samme, så kan det godt være PPR vil kunne fremvise tal der indikerer at der er tilført flere midler til inklusion, men når der bliver skåret på andre områder, så er det samme midler der er til rådighed.

INT: I forhold til det økonomiske incitament der er opstillet for jer, i forbindelse med at miste 8 lektioner ved at sende en elev i specialklasse, hvilken betydning har det haft?

INF: Det har haft den betydning at vi nu vægter det at vi skal sende en elev af sted eller ej, op mod spørgsmålet om hvorvidt vi skal ansætte en ny lærer i stedet. Ved at sende 3 børn i specialklasser mister vi princippet en lærerstilling.

INT: Har I givet lærerne tilbud om faglige kurser?

INF: Ja det har vi, samtlige lærer var på et tre ugers kursus, for ca. halvandet år siden, som drejede sig både om kommunalt og lokalt inklusion. Derudover har vi haft en dag med alle 1400 lærer fra kommunen, som blev informeret om strategien og mindsettet på en dag.

INT: Hvis ja - Hvilken betydning mener du, at disse måtte have haft?

INF: Det var et godt socialt tiltag, og det var godt lige i øjeblikket. Siden er det dog døet lidt ud, og betydningen er ikke særlig stor længere. Jeg tvivler på hvor stor en betydning det har haft.

INT: Hvordan har I formidlet inklusionsstrategien ud til lærerne på skolen?

INF: Det er sket via. Kurser, intranet og den endags introduktion til strategi og mindset.

INT: Er det din fornemmelse, at strategien er blevet accepteret af lærerne?

INF: Nej det er den ikke, det opfattes som en yderligere arbejdsbyrde.

INT: Hvad anser du som det mest centrale for, at man på skolen vil lykkes med inklusionen?

INF: Helt klart økonomien. Du kan have nok så mange faglige kompetencer, men du mangler hænder. Derudover kræver det en indsigt i diagnoserne, da det er med til at sikre at du ved hvad det er du har med at gøre.

INT: Hvilke faser mener du herved, at I på skolen skal gennemgå for at komme i mål med inklusionen?

INF: Når vi rammer procentdelen, så er vi i mål. Når vi rammer de 3,4 % ekskluderede, så er vi i mål.

INT: Hvad gør i rent praktisk, ift. at vurdere jeres arbejde med inklusion?

INF: Det gøres stort set kun ud fra om vi er i mål med de 3,4%, Vi går ikke ud og laver en kollektiv vurdering af hvordan det går. Det skal vi være bedre til.

INT: Mener du, at I snart er i mål med inklusionen?

INF: Set ud fra de 3,4 % så er vi i mål, men dog er inklusion stadig noget vi vil arbejde videre med.

INT: Er der ellers noget du vil tilføje, som du synes er relevant?

INF: Arbejdet med inklusion skal helt klart ses, som en proces, der indgår i en større national ramme. Inklusionen er i den forbindelse udtryk for en spareøvelse, da vi ikke mærker flere tilføjet midler, men krav om flere opgaver.

Bilag 4

Interview Skoleleder B

Inklusionsstrategi:

De har udarbejdet en strategi på skolen, og i den forbindelse kommet frem til nogle overordnede statements for inklusionsarbejdet.

Samarbejde:

I udarbejdelsen af strategien har PPR ikke været en del af denne proces. I stedet har det været personalegruppen som har været med til at udarbejde strategien.

I forhold til det generelle samarbejde mellem skolen og PPR, vurderes det ikke så stort. PPR kommer en gang i mellem i kraft af en psykolog, men ellers er der ikke det store samarbejde

Ikke inde over

- Hele personalet

- Samarbejdet, ikke det store samarbejde. De kommer en gang i mellem, psykologen en gang i mellem

Hverdag:

Der er kommet nye tiltag i klassen, som hjælp til de børn med særlige læringsvanskeligheder. Disse tiltag har været en del af LP-modellen. I hverdagen anvendes mindsettet ikke direkte, i forhold til at personalet læser og diskutere det. I stedet for at fokusere på barnets problem, fokuseres der i stedet på de faktorer som spiller ind på barnets hverdag.

Mindset:

Personalet har alle fået mindsettet udleveret. Derudover er de blevet præsenteret for det i løbet af et uge kursus, og aftenmøder. Disse tiltag gjorde de brug af tilbage i 2011.

Kursus:

Skolen har afholdt et ugekursus for personalet. Fra kommunen blev der tildelt en foredragsholder, og ellers har skolen stået for kurset. I forbindelse med kurset har de arbejdet med de tiltag som de har gjort brug af i forhold til inklusion på skolen.

Lykkes:

For at inklusionen kan lykkes handler det om at inklusionen sker gennem personalets hoveder. Det handler om at inklusionen skal sikres gennem den måde der snakkes til børn – ikke negativt, men positivt. Yderligere handler det om at forældrene skal inddrages.

Ændring:

I og med at skolen har arbejdet med LP-modellen, skal ændringerne ses over en lang proces. Der er sket mange ændringer i forhold til undervisningen, og lærerne er måske ikke bevidste om hvor mange ændringer som er sket over de seneste fem år. Derudover bliver børnene ikke i så høj grad sendt på kontoret, da der har været fokuseret mere på, at lærerne skal kunne håndtere de konflikter som opstår, og ikke blot sende elever på kontoret. Ændringerne som er sket er nok i højere grad sket i kraft af processen med LP, hvor inklusionen var en del af det.

Evaluerings:

De har gjort det i forbindelse med LP-modellen, men gør det ikke længere i forhold til inklusion. Men alligevel vurderes det at det går fint med inklusionen. Hvorvidt skolen er i mål med inklusionen er svært at sige. Der vil hele tiden være nye børn, nye forældre og lærere – hele tiden nye mennesker som man skal arbejde med. Derfor er arbejdet med inklusionen noget som skolen fremadrettet også skal arbejde meget med.

Andet:

Skolen oplever ikke at få flere børn sendt tilbage fra specialskolerne – de børn som kommer, kommer ikke pga. inklusionen, men fordi forældrene ønsker det. Derudover er skolen blevet bedre til at arbejde med børn som har særlige behov. Eksempelvis diskuteres det ikke længere, hvordan man skal håndtere børn med adhd – nu gør man det bare.

Udfordringer:

Den største udfordring ved inklusionen er økonomi. Hvert år opleves det at der bliver skåret ned og at der er færre hænder, hvilket vil gå ud over børnene.

Bilag 5

Interview Lærer 1

INT: Kan du kort beskrive, hvad det her er for en type klasse?

INF: Den type klasse jeg har, det er to klasser som er blevet slået sammen, her i september måned 2013. Det skal siges at jeg er ny i klassen, jeg kom til på syvende årgang. Jeg har primært været omkring idrætsklasserne, som vi har på skolen og som jeg stadig er en del af, men er koblet ned på syvende årgang sammen med (NAVN) og (NAVN) som i så der nede, og så en der hedder (NAVN). Vi startede med at være to klasser. 7.A og 7.B, med 16 og 20 elever tror jeg det var. På det tidspunkt der startede vi nogenlunde fornuftigt ud, syntes jeg, men på et tidspunkt så blev arbejdspresset i den ene klasse for stort for nogle af lærerne, og der var en masse konflikter, mellem børnene internt i klassen. Der var simpelthen for mange konger og dronninger i klassen. Og så havde vi et møde hvor vi satte os sammen, og havde afdelingslederen med, hvor vi talte om hvad vi kunne gøre, om vi stadig skulle fortsætte med to klasser. Jeg har været her i over 10 år, og vi har prøvet det før med at slå to klasser sammen, og det lykkedes med succes. Så vi kom frem til at ville prøve at slå de to klasser sammen, og så se hvordan det går. Fordi enten ville det vælte, men ellers ville det også blive en positiv oplevelse, fordi at folk vi lige pludselig en ny rolle, som personer i klassen. Og fra måske at være den dominerende, blev man pludselig sat sammen i en anden rolleposition. Vi forsøgte, og der var lidt modstand fra børnene i starten. Før vi startede sagde de, at det kan vi ikke, det gider vi ikke, vi melder os ud og sådan nogle ting der. Og vi forsøgte, og vi startede i oktober måned, og det har været fantastisk. Der har været fokus på det rent faglige. De har haft en omtumlet tilværelse, de her unge mennesker. De har haft men 10-14 forskellige lærere i løbet af deres skoleforløb, og vi har så nævnt at vi ville have fokus på fagligheden, for vi har en masse rigtig dygtige elever og vi skal ikke altid køre efter laveste fællesnævner. Og det har vi så gjort, og det går den her vej (op ad), men der er selvfølgelig stadig nogle konflikter, det kan ikke undgås, men det vi har gjort med at slå en klasse sammen, det har været en kæmpe, kæmpe fordel synes jeg. Vi er to lærere på til de her 36-37 elever som vi er. En gang i mellem tager vi så en tredje lærer med, som er inde og hjælpe en gang i mellem. Enten i dansk eller matematik, et af de store fag ikke. Så det har været en succes, og jeg tror også at børnene har accepteret det som det er. Det jeg synes er rigtig spændende det er, at den som måske havde en rigtig dominerende rolle, simpelthen er fladet ud og tilpasset sig det samfund vi har i klassen. Og det er

dejligt at se.

INT: Er det din oplevelse at der i klassen er børn med særlige behov i forhold til inklusion?

INF: Vi har nogle elever, som har brug for hjælp ude fra. Vi har også et møde med en elev her på tirsdag, som måske skal have et andet skoletilbud fordi vedkommende ikke kan begå sig. Det er nogle tests som er lavet, noget med IQ-tests, og eleven hører ikke til i en folkeskole. Så det er sådan nogle ting der. Men vi har fået en pige oppe fra (NAVN på SKOLE), et specielt sted, og hun er inkluderet her. Der har været nogle konflikter, og det er der også stadigvæk. Hun tilpasser sig og de andre tilpasser sig også hende. Det er gået fint, men det som er det store problem i den her klasse det er at vi er rigtig mange to-sprogede, som er helt vildt spændende i forhold til at arbejde med det flerkulturelle, som jeg synes er sjovt at arbejde med. Men vi har haft en masse danske børn. Og det er det sociale, det der ligger bagved, det som kommer hjemme fra mor og far, den sociale arv. Det er jo der problemet det ligger for os, synes jeg. Det er det vi slås med hver dag. Mor og far de er ikke stærke nok til at støtte deres børn overhoved, og der ved jeg at (NAVN) og vi gør et kæmpe arbejde for at få den her ekstra ”mor rolle” engang imellem, og lige få styr på det. For det er der vi har et problem synes jeg. Så det der med at man har fået nogle personer ude fra, dem der har det svært, de kan sagtens inkluderes synes jeg, men det er tit det der social der hænger bagved, som er rigtig svært.

5:45-6:13 (Klippet ud, da det ikke havde relevans)

INT: Kan du som lærer mærke at der her på skolen bliver arbejdet med inklusion og mod mere inklusion?

INF: Nej, jo. Både og fordi vi er jo en skole i udvikling. Vi prøver det der med at inkludere. Inkludere det er for mig to ting. Man skal kunne begå så socialt, men det handler også om det faglige. I syvende årgang der bruger vi rigtig meget tid på andre faglige metoder, som gør at vi får en forståelse af det hele. F.eks. i matematik, som jeg er ansvarlig for, der har vi kørt et forsøg med en der hedder Pernille Pind, som handler om hvordan vi kan inddrage børn, så de får en kæmpe forståelse af det her. Og der kører vi med noget der hedder ”lovkort”, som er en strategi som hun har arbejdet med i mange år på nogle skoler i Århus, men også på Sjælland,

som har givet en kæmpe stor positiv virkning, både fagligt, men også den dag hvor de skal til eksamen i 9.klasse. Det arbejder vi rigtig meget med her i syvende årgang, og man kan bare mærke at det begynder at give bid nu her. Og (Navn) og (Navn) de kører en (mum-ler)læsemåde til at forstå tingene på, og det går fremad, man kan se det på deres læseprøver. Det er jo en del af det med inklusion synes jeg, det faglige. Men der er også det sociale. At have kommet ud fra, fra en lille klasse, på en lille skole, hvor der måske har været tre-fire elever til én lærer, og så komme ned i en stor klasse hvor vi er 37 børn, uhh hvad gør vi så? Der har været nogle konflikter, men jeg synes vi har løst dem på en rigtig god måde. Om fredagen har vi f.eks. haft ”fordybelsesdag”, hvor vi har klassen i fem eller seks timer i et fag. Men så er der kommet en pige ud fra, ovre fra klubben, som har lavet en pigegruppe. Så pigerne har været sammen med hende for at lave nogle sociale ting, fordi vi har haft nogle piger som er blevet inkluderet ude fra. Og det er der det har hængt lidt. Der har været nogle ting på facebook, og sådan nogle ting. Og det er sådan nogle ting, som vi prøver at arbejde med. Den sociale del, men også den faglige del. Og for mig at se, hvis man har det godt socialt, så kommer fagligheden også. Men vi skal også prøve at tænke omvendt engang i mellem, for det faglige skal også være en succes. Så det 100% faglige kan måske også give det godt socialt. Og det er sådan nogle ting vi arbejder med, ping pong. I vores samfund har man altid haft en tendens til at, hvis man har det godt socialt, så skal vi nok løse det faglige. Men hvad med at tænke det omvendt engang i mellem. Og så har vi været på en del kursuser her på skolen, som handlede om hvordan man tacklede sådanne situationer med børn. Det der med at sætte sig i børnenes sted, om bag barnet og se på hvordan har barnet det. I stedet for altid at have en alvorssnak. Prøve at sætte sig bag barnet og se på hvad for en dag har barnet haft. Har det været en rigtig dårlig dag hvor mor har drukket sig fuld f.eks. og selv skulle smøre madpakke og sådan nogle ting, eller ikke får noget at spise. Sådan nogle ting ser vi jo ikke. Det er jo tit sådan nogle ting som hænger sammen med det som foregår i skolen, og det er jo svært at se som skolelærer. Det er måske det der er ulempen engang i mellem. Nu tilhører jeg også en ottende klasse i idræt f.eks. hvor jeg som regel har eleverne fra klokken ti til fire, men desuden har jeg dem også til morgen fodboldtræning, fra klokken kvart i otte om morgene til halv ti, og igen om eftermiddagen fra halv fem til halv syv. Så i princippet er jeg sammen med fodbold drenge fra kl. kvart i otte om morgenen, til halv syv om aftenen. Det vil sige, at de ting som foregår der hjemme, dem får man sgu hurtigere fat i. Og man kan også se det i forhold til spidsbelastning, lektier og sådan nogle ting der, man har en forståelse af, okay det er også

børn de skal også have det godt. Og man kan tydeligt mærke på børn hvis de har det skidt, når de kommer kvart i otte om morgenen, fordi der samles vi lige op inden træning.

Der er 37 børn med hvidt forskellige ting inden i 7.AB, og så har vi bare nogle helt andre ting som vi skal arbejde med, så er det måske fagligheden. Så det er måske lidt ulempen engang i mellem.

INT: Føler du selv at du har indflydelse på de initiativer der bliver lavet på skolen i forhold til inklusion?

INF: Jeg synes ikke at det er styret oppe fra. Der er selvfølgelig nogle rammer som vi skal holde os inden for, men i bund og grund, så har vi jo frie tøjler som skolelærere. Og det er jo ikke sikker at det vi kører med inde i 7.AB er det samme som de kører med nede på (NAVN på skole). Ledelsen har givet os nogle rammer, men vi har frie tøjler. Jeg synes også at ledelsen har været gode til at lytte til os, plus at vi har fået det der hedder kompetencecenteret, som tilhører vores skole, og som andre skoler også bruger, men det ligger på vores skole. De har også været gode til at hjælpe en gang i mellem

INT: Så der føler du at du får ressourcer som kan støtte dig?

INF: Ja. Man kunne selvfølgelig altid ønske sig mere, men der er også en begrænsning for hvad man kan få.

INT: I forhold til de rammer som ledelsen giver jer, kan du prøve at uddybe dem?

INF: Puha. Det kan jeg ikke lige huske, men tilbage i august måned, da vi indledte skoleåret, der havde vi noget med inklusion, hvor ledelsen var og fortælle i forhold til kommunens strategi med inklusion. Og det var de rammer som vi skulle indordne os, jeg kan ikke en gang huske punkterne, men så var der også noget med kompetencer. Hende pigen der, som vi skal til møde med på tirsdag, hun kan simpelthen ikke inkluderes. Og der har vores afdelingsleder virkelig kæmpet en hård kamp for, at hun skal videre i systemet. Og der kan man se at skolen har det barn til dagligt, men vi har bare nogle ovre på den anden side, som hedder Silkeborg Kommune, som har ansat nogle PPRére og psykologer, som siger noget helt andet. Og de ser ikke i øjenhøjde. Jeg tror ikke de altid ser på barnet, de ser på den er, kassekredit, hvor er

pengene henne i det her system. Det med at tage et barn ud af den almen folkeskole, giver et andet undervisningstilbud, som måske er meget dyrere. Det ærgrer mig lidt en gang i mellem. Det er fint at vi inkluderer og alt det der, men vi skal også bare være åbne. Jeg synes det kan blive et økonomisk spørgsmål. Jeg har ikke noget belæg for det, men det virker bare sådan. Vi havde møde med PPR, jeg tror det var i december måned, omkring hende pigen. Og vi har bare forsøgt alt. Og AKT og psykologer har været og kigge på den her pige, og nu kommer de så i slutningen af maj og siger, at det var rigtigt hvad vi sagde. Det vil sige, at barnet har spildt noget, forældrene også måske. Men vi har jo også brugt mange ressourcer på den barn, så det halter lidt en gang i mellem.

INT: Er du bevidst om at PPR har lavet et mindset i forbindelse med inklusion?

INF: Nej

INT: Super

INF: Ja det ved jeg ikke om det er (grin)

INT: Føler du generelt at du bliver velinformeret om det inklusionsarbejde der foregår på skolen?

INF: Det er et rigtig godt spørgsmål, fordi hvor meget viden skal vi have? Vi bliver jo bombaderet hele tiden med oplysninger og informationer, bang bang bang, og en gang i mellem kan man godt blive bombet med alt for mange informationer og oplysninger, så det er svært at håndtere, hvad skal man tage til og hvad skal man ikke tage til. Jeg tror at den information som vi får omkring syvende klasse, okay det er det jeg skal vide, jeg behøver i princippet ikke at vide hvad en tredje klasse laver. Det synes jeg ikke, hvis der kommer en fantastisk idé så er det selvfølgelig i orden med informationer, men man kan også blive bombaderet med for meget information, synes jeg

INT: Er der så en sparring hvis eksempelvis tredje klasserne har en god idé?

INF: Ja det synes jeg. Så kommer det selvfølgelig frem. Men jeg synes ledelsen er blevet bed-

re til at give os de informationer som vi skal have. På et tidspunkt der blev vi bare bombaderet hele tiden, og der blev kastet den ene ballon op efter den anden, og hvad for en skulle vi så gribe, og det er de blevet bedre til. De giver også de informationer som passer, og det er godt.

INT: Har du i forbindelse med fokuset på inklusion ændret dit eget syn på inklusion?

INF: Det er jo bare en del af vores dagligdag. Jeg synes bare, at selve folkeskolen er i gang med en kæmpe udvikling, hvor der sker rigtig mange ting og jeg tror bare at inklusion det er en del af tingene, og det følger bare med i strømmen. Til hverdag der har vi bare tænkt anerledes, prøvet nogle andre ting, men det er jo bare en hverdag. Det synes jeg det er.

INT: Men du kan godt mærke at i tænker anerledes nu?

INF: Ja både fagligt og socialt. Ja det kan man godt.

INT: Har det været de forskellige kurser som har du har deltage på, som har medført dette?

INF: Jamen jeg tror at det som er rigtig vigtigt, selvfølgelig er uddannelse også vigtigt, men jeg synes bare det med at sidde i nogle teams, med overbygningen f.eks., og tænke hvordan gør vi det her, man får dialogen og kan tænke helt anerledes. Det synes jeg bare, er det der gør det.

INT: Ved du hvem der er inklusionsagent på skolen?

INF: Jeg ved ikke om der er nogen her.

INT: Har du haft behov for at der var en inklusionsagent på lærerværelset?

INF: Nej. Jeg synes vi klare os selv inden for de teams vi er i.

INT: Hvad ser du som den største udfordring i forbindelse med inklusion?

INF: Det er den bagage, de ting som børnene har med i bagagen fra før i tiden, som jeg synes er den største udfordring. Det er det jeg synes er sværest en gang i mellem. Det faglige det skal vi nok bygge på, men det er de ting som kommer bagfra. Og der synes jeg det er fedt

at sætte sig om bag barnet og kigge, og sige hvad tænker barnet. Det er måske det der er vigtigst.

INT: Ser du at i er ved at nå i mål med inklusionen?

INT: Som jeg sagde før så er skolen i gang med en udvikling, og jeg tror at inklusion det er bare en del af det. Nu kommer der en ny skolereform også. Det hele det kommer til at hænge sammen. Jeg synes det er rigtig fedt at der kommer en ny skolereform, der skal ske noget nyt i folkeskolen. Folkeskolen var måske ved at dø på et tidspunkt, og det der så er ulempen i forhold til skolereformen det er så, at måske skulle man bare have sat sig ned, ministeriet, KL og lærerforeningen, og snakket om hvordan vi kan arbejde med det her, i stedet for bare at pumpe det afsted i år. Og så når det kommer ud til kommunen, så der det op til jer selv hvordan i vil gøre det. Det har regeringen egentligt sagt, at det op til kommunerne selv at finde ud af det i forhold til arbejdstid og hvad det handler om. Der mister vi altså den røde tråd. Jeg syntes skolen var på vej frem, og det er den også stadigvæk, men lige pludselig bliver det op til den enkelte kommune at arbejde med hvordan vil vi arbejde her, hvordan vil de gøre det i Herning, i Ikast-brande kommune, det syntes jeg er svært. For det jeg er bange for kan ske i samfundet er, at nogle kommuner går den vej andre kommuner går en anden vej, og hvordan får vi så samlet det her under et. Der synes jeg der er mange spørgsmålstejn. Der skulle man måske have sat sig ned og sagt, vi vil en skole i udvikling, hvordan gør vi det her. Og så brugt tid på det i stedet for strejker og alt det der, lockout osv., sætte sig nede og snakke om det i stedet

INT: Føler du i den forbindelse, at du som lærer ikke bliver hørt i forbindelse med denne udvikling?

INF: Jo det gør jeg. For vi har faglige klubmøder, hvor vi sidder hver anden tirsdag fra halv fem til syv, hvor vi får informationer om hvad sker der i lærerkredsen, og i forhold til Silkeborg kommune og sådan nogle ting. Og der er sgu en god ping pong. Silkeborg lærerforening og Silkeborg kommune har et rigtig godt samarbejde. Der er blevet lavet en god arbejdstidsaftale og regler og sådan nogle ting. Det er helt fantastisk. Men jeg ved bare ude i Herning kommune, der er det håbløst. Ikast-brande håbløst, der er ikke nogle regler, det hedder bare 8-16 f.eks. Her er det lidt mere fleksibelt, de kan finde ud af at snakke sammen, og de ideer vi har her, det bliver bragt videre til kredsen og så går de videre derfra. Og der bliver vi hørt, men i det store hele, i Danmark, så nej. Kommunemæssigt ja, og det synes jeg er rigtig godt.

Bilag 6

Interview Lærer 2

INT: vil du ikke starte med at fortælle om klassen? Hvad er det for en type klasse?

INF: De var to klasser i starten af skoleåret, der hed de 7. A og 7. B, da vi nåede til efterårsferien så kunne vi godt se, jeg var ny, jeg havde fået dem i starten af 7. Klasse, og jeg kunne mærke på mig selv at det fungerede ikke for mig og jeg syntes også at jeg kunne se på eleverne at de havde et mønster og en klassekultur som var vild uhensigtsmæssig, og de fastholdte hinanden i nogle roller som var enormt destruktive for undervisningen og for deres egen trivsel. Fælles og sammen med ledelsen blev vi enige om, at der skulle gøres et eller andet her, og de var villige til at kaste ekstra ressourcer – vi har mange ressourcer hos dem i forvejen fordi de to klasser har mange tosprogede elever og har mange elever med specialpædagogiske behov, så vi var egentligt hvis vi lægger dem sammen i mange timer, tre lærere og ikke kun to. Så på nær på papiret og på nær vores intranet, så er det faktisk én klasse og hedder bare 7AB nu. Så vi har flyttet lokale og måtte lave lidt om i skemaet. Så de er én klasse og det har betydet at mange af de her klassekulturer vi har, som lærer 1, min kollega, han plejer at sige, der er ikke nogle dronninger og konger mere derinde. De har ikke genfundet de uhensigtsmæssige piedestaler. Men der er mange tosprogede elever og mange med en svag socioøkonomisk baggrund, mange af vores etnisk danske også. Fagligt er det også et rigtigt lavt niveau, det ligger et godt stykke under, hvad de burde ligge på i 7. Klasse. Der er enormt meget at slå med, vi har en svag forældre gruppe hos rigtigt mange af dem, og de svageste er faktisk de etnisk danske, så vi har ikke så meget at trække på der, vi prøver allerede nu at appellere til deres fornuft, men vi kan altså ikke altid appellere til forældrenes fornuft, den ligger desværre på et lille sted. Det er lidt langt ude, men det er sådan det er. Som også med det eksempel jeg fortalte jer, med den elev, hvor moren ikke synes det var vigtigt at fortælle os, at faren var død. Så det er sådan den gruppe.

INT: er det nogle i klassen, der får speciel støtte?

INF: ja, vi har et ressourcecenter på skolen, hvor vi har slået vores sprogstøtte sammen med vores specialundervisning, fordi at vi på den måde håbede at vi kunne have færre lærere inde i klasserne. Hvis der både skulle komme én med specialundervisning og med DSA, så har vi slået det sammen, så vi er færre lærere, omkring hver gruppe af elever, og der er absolut en stor flok som. Det er lidt en pulje af timer, som nogle elever har fået, men hvem det lige præcis er. Jo, der er nogle, der stikker ud, men det er forskellige grader af, hvor meget de har be-

hov for, så vi inkluderer det i undervisningen inden i klassen, frem for at vi tager dem ret meget ud og lave noget ved siden af, det prøver vi egentligt at undgå, så de kan følge med i, hvad der foregår i klassen, men får en ekstra støtte.

INT: Kan du mærke at der bliver arbejdet mere med inklusion på skolen?

INF: Altså om vi kan rumme flere elever, ja det kan jeg absolut. Det er rigtigt ofte at vi har haft sådan en når lige vi får den her elev, der er det der man siger, det er jo pga inklusionen at eleven er her, for år tilbage så ville eleven ikke være her, og jeg har ikke særligt mange år på bagen, og jeg kan se en udvikling. Så det er tit at man kan mærke det.

INT: I hvilken grad kan du mærke at der bliver arbejdet med det? Kan du mærke at du får byrden på dig eller at der i hverdagen bliver snakket om inklusion på en anden måde?

INF: nej, det synes jeg ikke. Jamen, så alligevel, måske man bare skal tænke det som, at det kommer med i vores daglige planlægning, vi tænker det ikke så eksplicit, tænker jeg, det er en del af planlægningen, at vi er nødt til at tænke de her elever ind, det er nok mere på den måde, at når vi planlægger er vi nødt til at tænke, at vi har lige nogle IT-rygsække vi skal have tænkt ind, vi har lige hende, hvor skal vi lige placere hende henne, så hun kan være her, og det er der vi er nogle gange, at vi kan rumme hende, og dem, der ikke lige magter det, altså jo, det er nok blevet så automatiseret, at det er en del af planlægningen.

INT: så du føler måske ikke, at der er kommet et brat skift i måden i gør tingene på?

INF: I starten var det måske sådan en "slukke ildebrande", og så har man lært af "ej, vi bliver jo nødt til at få det her til at fungere". Der har ikke været så meget eksplicit snak om det, i at vi blev klædt på til det, det har ikke fulgt så meget med den øgede inklusion, nej det har det ikke. Der var jo en periode på seminariet, hvor der har været et fag, der hed specialpædagogik, som var rigtigt populært kunne jeg forstå, men det er fravalgt igen i den nye reform, der starter her efter sommerferien, så er det ikke en mulighed at tage det mere, men det var jo også noget man skulle vælge til, men man kan jo stadig stå med elever i klassen, uden man har valgt det linjefag. Så vi tænker det ind, både i hvordan vi laver det relationelle arbejde og hvordan i det faglige, så her er det også vigtigt at tænke det ind, og inkludere, og rumme.

INT: Føler du dig da ikke rustet til at arbejde med de her elever?

INF: Det kommer an på hvad det er for nogle man snakker om, jeg føler mig fuldt ud rustet til at arbejde med vores tosprogede elever, men det er jo så i kraft af, at jeg har valgt et linjefag, der hedder dansk som andetsprog

(Interviewet afbrydes)

INF: nogle gange, så er det på gefühl er måske ikke det rigtige ord, men det er det nogle gange, det er nogle gange med den på, at man sådan må fornemme, hvad vurdere jeg lige i situationen, og nogle gange er det også på baggrund af, okay hvad gjorde vi sidste gang, i vores sidste forløb, der fungerede det ikke, så nu må vi gøre noget andet i det næste, så rent fagligt rustet, så nej det føler jeg mig ikke. Ikke til at rumme vores diagnose-børn, men netop de udfordringer vi har med nogle af vores tosprogede, det føler jeg mig fuldt udrustet til.

INT: men diagnose-børnene...

INF: for mig er det en opgave, ja. Fordi nogle gange så er ens egen opgave også lige at få læst op på det, hvad har de behov for. Altså der har vi et godt PPR netværk i kommunen, som gerne vil komme ud til os og hjælpe os med det, når vi står med det, men nogle gange så når man jo, netop når man får dem i udskolingen, så er det jo først når vi finder ud af, at det her det fungerer jo ikke, og så får man lige snakket med dem om, hov, det er faktisk fordi den her elev har brug for at I gør sådan og sådan, hvor I har gjort det modsatte i en periode, det er jo helle ikke særligt hensigtsmæssigt, så det bliver nogle gange, når man først har trådt forkert, så opsøger man hjælpen, og den er der da at få

INT: men måske lidt for sent?

INF: ja, det kan godt være sådan det er

INT: Hele den strategi, der ligger for inklusion, det der bliver arbejdet med, har du som lærer en fornemmelse af, at det har du indflydelse på?

INF: Nej, det har jeg ikke følelsen af. Jeg er lidt i tvivl om, jeg har været på barsel og det har været en periode, hvor de havde et oplæg, og det kan godt være, at det handlede om inklusion, hvor de havde nogle fælles oplæg, så det det jo godt være, at jeg siger, at det har jeg ikke fået, men det har jo måske foregået mens jeg var væk, og så har jeg måske ikke selv været god nok til at opsøge, at hov jeg mangler at få det der, kan jeg lige få det. Så der er måske foregået noget, mens jeg har været væk, som jeg ikke ved noget af,

INT: Kunne du godt have tænkt dig at have været mere med i Inklusionsarbejdet?

INF: ja, det tænker jeg absolut ville kunne have styrket vores, det der foregår i praksis, at man netop nogle gange kunne have gjort nogle ting på forhånd, i stedet for at tage dem som følge af, at det her det fungerer overhovedet ikke, hvad er det luge vi gør. For vi rummer mange, alle mulige skabninger

INT: Nu har du allerede selv været lidt inde på PPR, men har du læst deres Mindset?

INF: Nej

INT: Er du opmærksom på, at det er der?

INF: Nej, det er jeg ikke

INT: Generelt, føler du så at du er blevet velinformeret omkring, hvordan der bliver arbejdet på skolen med inklusion? I din hverdag, føler du dig velinformeret?

INF: Nej, og så igen så kan det jo snildt være, at der ligger noget, nogle dokumenter et sted jeg selv burde have læst op på. Men jeg er ikke lige bevist om, hvor de skulle ligge henne. Nej, altså ikke informeret på den måde, jeg synes vi har en god ledelse, som når vi står i det, så er de enormt lydhøre over for at støtte os i det, og bakke os op i at vi skal finde nogle løsninger, og de underkender os ikke når vi udtrykker vores frustration over elever, som vi har svært ved at finde ud af, hvordan vi skal inkludere. Men nej, jeg er ikke bevidst om, hvad der står og hvad der er af retningslinjer

INT: Hvad med i forhold til undervisning og kurser, har du deltaget i noget af det?

INF: Nej, det har jeg ikke. Og det er netop det jeg tænker, der foregik noget, som jeg bare perifert læste på intra mens jeg var i en barselsboble, så jeg ved meget lidt om det.

INT: Det kan være du så heller ikke er klar over, hvem der er Inklusionsagent her på skolen?

INF: Nej, det ved jeg faktisk ikke, jeg vidste slet ikke at der var noget der hed sådan noget?

INT: Med dit eget perspektiv som lærer, hvad ser du så er den største udfordring ved Inklusion?

INF: Det er at gå fra, at vi, og nu er inklusion jo et vildt bredt begreb, hvis vi putter elever derind i, så kan der være rigtig mange elever derinde i, som har alle mulige forskellige udfor-

dringer, men det er at gå fra at vi finder en måde at opbevare dem på, til at vi faktisk rykker dem, for jeg synes at rigtigt mange af de elever, der er vi tilfredse, når de ikke forstyrre deres klassekammerater, det er ofte der vi er, når man har en klasse bestående af knap 30 elever, så er man glad når de er stille, og det er vildt utilfredsstillende når man sætter sig bagefter, men når man er i det så *puh*, hun pillede ikke det hele fra hinanden i dag, eller han.

INT: Kan du sige mere om, hvad du tænker du har brug for, for at være mere inkluderende som lærer?

INF: Jeg tror jeg har brug for en større viden om diagnoserne, ofte er det jo børn med en, måske flere diagnoser, og der har jeg da lige ét tilfælde nu, men det har netop været nu hvor vi ligesom synes, nu kører det ikke igen, og det her det er en pige, der har en rigtigt lang baggrund med en kæmpe sagsmappe, og da vi så har kontakt til en vanvittigt dygtig AKT-lærer fra PPR, så kan hun give os nogle rigtigt gode råd. Ja, det, at have noget fagligt viden om, hvad de her elever de har brug for

INT: Har du en god fornemmelse af, hvem det er du skal gå til for at få noget støtte?

INF: Vores procedure er ofte at det er K-møde vi skal arrangere, jeg ved faktisk ikke engang hvad K'et står for, men det svarer til et netværksmøde, hvor vi sidder os fag-personer, der har kendskab til eleven, med ledelsen og ofte en psykolog fra PPR, og det er gerne der vi starter ud, for så kan hun, psykologen, tage det med videre til PPR, hvor de måske kan komme med nogle ideer til os, ellers så sætter de en AKT-lærer på, som kan vejlede os, så det er gerne den vej vi går.

(INT afslutter)

Bilag 7

Interview Lærer 3

INT: Kan du kort fortælle lidt om dig selv samt hvor længe du har arbejdet på skolen?

INF: Jeg hedder (Navn), og jeg har arbejdet på skolen i otte år. Jeg kommer oprindeligt fra København. Jeg har boet 25 år på fyn, hvor jeg i en arbejdsløsheds periode læste videre og blev cand.pæd. Og så flyttede jeg til Jylland i 2004, og så startede jeg her i 2006, tror jeg. Jeg startede som vikar og så er jeg blevet fastansat. Men jeg er læreruddannet.

INT: Hvilke klassetrin hører du til?

INF: Lige nu hører jeg kun til på tredje. Men da jeg startede var jeg på mellemtrinnet, i sjette-syvende klasse. Så blev syvende klasse jo fjernet, men jeg har hele tiden haft det bedst med det store. Fordi at der er dialogen, men så er det sådan at på sådan en lille skole, som den her, der er vi også nødt til en gang i mellem, at tingene skal gå op. Og da de så skulle starte i første klasse, så manglede der nogen nede i indskolingen, og den børnehave klasse leder som der er, hun gik med op i første klasse og så tænkte jeg, at jeg godt kunne overskue det, for der er stor forskel på om man er 13 år eller 6 år. Og så startede jeg der nede, og skal følge dem til sjette klasse.

INT: Hvad er det for en type klasse du har?

INF: Jamen altså, jeg synes jo de er fantastiske. Og det er ikke en gang for sjov, det der med at jeg kalder dem den bedste klasse. Fagligt er de super dygtige, og det har de været fra dag et af. Og det er simpelthen, tænker jeg, den børnehaveklasse lærer som du har haft, har interesseret sig meget for begynderlæsning. Så da jeg skulle starte med dem i første klasse, der havde jeg jo stadig den der gamle ide om, at jeg skulle til at lære dem alfabetet, og det skulle jeg så ikke for de kunne faktisk læse alle sammen. Og på den måde er klassen jo atypisk. Jeg har ikke nogen diagnose børn. I så (Navn), som er dværg, og grunden til at jeg skynder på ham, det er fordi at han altid sidder i sin egen drømmeverden og kommer ikke videre. Så derfor bliver den en daglig forseelse, at vi har stået og snakket, og alle de andre har fået hentet deres ting frem, men det har han ikke. For så langt tænker han slet ikke. Den eneste læsesvage der sidder derinde, det var faktisk ham der sad ved siden af. Jeg havde egentligt besluttet at han slet ikke skulle være med til at skrive diktat, han er på (cdor), altså har alt på computer og

sådan noget. Men den her diktat virker faktisk rigtig godt for ham, fordi det bygger på de 120 ord. Så han får trænet dem. Og så synes jeg det er rigtig vigtigt, at han sidder og laver det samme som de andre, med de andre, og er den del af klassen på den måde. Ellers så skulle han jo tages ud. Og når jeg så står der alene, så er jeg også nødt til at gøre noget, så vi kan gøre noget sammen. For når jeg står der alene, så kan jeg jo ikke gå fra til ham. Så på den måde er de, de eneste. Og så har jeg almindelige daglige udfordringer med nogle af dem ind i mellem, men det jo som regel, så skal mor og far skilles, men jeg har ikke nogen der bonger helt vildt ud.

INT: Kan du i din hverdag mærke at der i kommunen bliver arbejdet mod mere inklusion?

INF: Ja det kan jeg jo mærke på nogle af de andre, der er nogle af mine kollegaer som er slidte. Den klasse som f.eks. er lige over.

INT: Men kan du mærke det på dit eget arbejde?

INF: Nej. Og det så fordi at jeg primært er på én klasse. Et eller andet sted har jeg jo ikke særligt meget at gøre med de andre klasser.

INT: Så du kan heller ikke mærke en ny organisering eller strukturering af arbejdet?

INF: Ikke i forhold til mig i hvert fald. Jeg har haft nogle timer i klassen under, og der har der været en elev, som havde sine udfordringer, men han går her ikke længere. Så jeg har ikke umiddelbart kunne mærke noget.

INT: Føler du at have haft en indflydelse på inklusionsstrategien i Silkeborg kommune?

INF: Nej. Det har jeg ikke.

INT: Kunne du tænke dig, at have haft det?

INF: Jeg kunne måske nok have tænkt mig at være med til diskussion. Man kan sige at det eneste, som jeg har med i, i den del, er at jeg sidste år var med på sådan en seks ugers modul, på diplomuddannelsen, på det der inklusionsmodul. Og der fik jeg specialviden, og der var der også noget specialviden jeg fik i forhold til, hvordan man kan håndtere nogle af de problematikker med nogle af de der lidt anerledes børn. Men ellers har jeg jo overhoved ikke nogle forudsætninger, jeg er jo fra en tid hvor specialerne på seminaret, altså det hed bare speciale. Før mig hed det et a og et b og et c speciale i forhold til hvad det var for en gruppe

man skulle arbejde med. Og det tror jeg nok også der er kommet igen, men jeg har ikke nogle specielle forudsætninger for at stå med specialbørn.

INT: I forhold til skolens tiltag mod inklusion, føler du da at du har nogen indflydelse?

INF: Jeg synes da at vi snakker meget om det. Men da det ikke har berørt mig direkte, så kan man sige, jamen det som kan være konsekvensen er, at den normering hvor vi har været dobbelte på (lærere), at der ryger der måske nogle dobbelttimer, fordi at de skal hen og bruges et andet sted. Men det er jo et eller andet sted også okay. For hvorfor skal vi være to? For det var ikke kun fordi at I kom ind af døren, at de sad stille. De ved godt at når jeg er der, så skal der være stille. Når (Navn) er der, så skal der være stille. Og det ved de godt. Så et eller andet sted, så kan vi godt håndtere denne klasse alene. Det er ikke noget problem. Selvfølgelig er det da luksus og dejligt, at vi kan være to, men hvis der så sker udfald andre steder så er det klart, at så er det en af os som må gå. Og det ved vi godt.

INT: Og der er I på skolen til at være fleksible?

INF: Ja ja. Ikke lige nu, men tidligere har jeg da. Der har været noget hvor at der lyn hurtigt inde på læreværelset, jeg ved ikke, der er nogle af de her elever der har det med at hvis de bliver meget sure, så har de det med at gå. Og det er jo ikke så godt.

INT: Så skal man ude og hente dem?

INF: Ja både og. For står jeg alene, kan jeg jo ikke gå. Jeg kan jo ikke lade 23 andre side og vente på, at der er en, der synes at han heller vil gå ned på hovedgaden. Så der er jeg nødt til at ringe til mor og far. Men jeg er jo stadig nødt til at forlade klassen.

INT: Er du bevidst om at PPR har udviklet et mindset i forbindelse med inklusion i Silkeborg kommune?

INF: Ja. Vi har haft et stort møde ude i Kellerup, på et tidspunkt hvor vi fik en pæn lille folder, og den ved jeg ikke hvor er.

INT: Føler du at mindsettet har hjulpet dig i dit arbejde med inklusion?

INF: Narh, nej, Altså. Som sagt har vi haft et stormøde for Silkeborg kommune, og det jeg husker fra den dag det var at der var en fra, ja jeg kan ikke huske hvad hun hedder, men der var en oplægsholder som var ualmindelig morsom.

INT: Mener du så at det mindset, og det det står for, er den rette tilgang til inklusionen?

INF: Jaaah altså, det. Jeg ved ikke hvor meget det er silkeborg kommune alene. Jeg tror jeg er nødt til at gå over i den rubrik der hedder ved ikke.

INT: Det er helt fair, i forhold til de informationer der er her på jeres skole, føler du dig så velinformeret i forhold til hvilke tiltag der er i forhold til inklusionen?

INF: Ja, vi er ikke flere end at vi snakker sammen om det. Altså, jeg synes det er åbent, vi ved alle sammen at der er x-antal kroner, og vi er x-antal mennesker, og det skal gå op. Så vi er nødt til at fordele det efter det. Når der er fagfordelinger, så sidder vi jo alle sammen og kæmper vores små kampe. Vi vil jo selvfølgelig gerne have så meget luksus alle sammen, men der er nogen der har større behov. Jeg ved f.eks. at jeg ikke har det store behov, for jeg har stort set en klasse der stort set fungerer. Der er der andre der har langt mere brug for det, end jeg har. Men derfor kan jeg da godt sidde og sige, øv hvorfor skal jeg være alene i alle timerne, når de andre har dobbelt, men de har også større udfordringer.

INT: Har det været med til at ændre dit syn på hele inklusionsarbejdet, igennem noget af den information de har fået?

INF: Hvordan mener du?

INT: Jamen altså i forhold til nogle af de tiltag, og den information om at det er vigtigt at i arbejder sådan og sådan, har det været med til at ændre den tankegang?

INF: De går jo ikke ind og siger, hvordan vi skal arbejde. En af tingene er at vi skal beholde alle børnene så længe som muligt her. Og det kan have store konsekvenser for skolen hvis vi ikke har, for er det tilfældigvis elev nr. 29, så koster det skolen rigtig mange penge. Og så skal vi jo for øvrigt også selv betale hvis det er en fra skole distriktet der ryger i en specialskole, så er det jo en udgift som bliver pålagt skolen. Så selvfølgelig skal vi inkludere dem, men vi har faktisk ikke så mange for tiden. Vi har selvfølgelig nogle underlige børn indimellem, men i forhold til hvad vi har haft, så synes jeg ikke at der er så mange i øjeblikket.

INT: Nu nævnte du tidligere den diplomuddannelse du har været på, hvad føler du det har bidraget med i dit arbejde i forhold til inklusion?

INF: Det har givet en større indsigt, det er helt klart. Da jeg var der tænkte jeg, at jeg godt kunne have tænkt mig noget mere. Jeg ville gerne have taget mere af det der interessere mig

mest, såsom særligt sensitive. Det ville jeg gerne have fordybet mig mere i. Det ville være et ekstra modul, og det er så skolen der skal betale det, så det er ikke blevet til noget.

INT: Var det et specifikt kursus til dig, eller generelt alle lærerne der var på det?

INF: Nej altså, det var Silkeborg kommune der havde købt x-antal kurser, i århus. Vi var to af sted herfra skolen. Og der var to tidligere der havde været af sted, så vi er fire i alt der har været på det inklusionskursus. Det er så et modul på diplomuddannelsen i specialpædagogik, og det var 6 uger hvor vi var skema fri, og havde undervisning 2-3 gange om ugen, og så en stor læsebyrde ved siden af, og så en opgave og eksamen ved siden af.

INT: Har du så rollen i forhold til det man kan kalde inklusionsagent her på skolen?

INF: Nej, man kan sige at mange af de der store roller rundt omkring, dem bruger vi ikke her. Vi er så få, så vi snakker jo bare sammen. I forhold til den dreng oppe i min klasse, som er svært ordblind oppe i min klasse, der var jeg også på et kursus i forhold til at bruge tdo'er, der var der mulighed for igennem et yderligere kursus, at blive den der kunne bruge tdo'er i forhold til andre børn på skolen, men det var der ikke tid og råd til.

INT: Hvad så i forhold til dit arbejde, hvis du ikke havde fået det her 6-ugers kursus, og så stod og skulle arbejde med inklusion?

INF: Jeg har aldrig tænkt så meget over det, det har været noget med at tage de kurser der er. 7-9-13 har jeg aldrig haft de der store problemer, eller jo, der har vel været nogen. Men i bund og grund så snakker jeg med kollegaerne hvis der er noget, ellers snakker jeg med min leder. Jeg har altid kunnet gå til min leder og sige: det går sgu ikke det her, og så har vi altid fundet en måde at løse det på.

INT: Hvad tænker du så generelt om måden der bliver arbejdet med inklusionen på?

INF: Her eller?

INT: Ja her.

INF: Jeg synes at det er nogle fantastisk gode kollegaer, som virkelig arbejder hårdt og prøver at differentiere ved at lave specielle kasser og bøger. Jeg synes virkelig der bliver gjort meget for at inkludere.

INT: Så man har måske brugt nogle lidt mere alternative metoder i sin undervisning?

INF: Ja, men det er gået før alt den snak om inklusion. Der synes jeg også vi gjorde mange af de ting. Der er et eksempel fra en klasse hvor jeg var støtte, hvor der blev indrettet speciel plads og kasse til hende. Så jeg synes vi er meget kreative i forhold til at finde løsninger. Vi benytter os også af høreværn, og f.eks. skærmvægge, når sådan en kommer op, og der er en der sidder nede i hjørnet, så er de stadigvæk med i fællesskabet. Oppe i min klasse, der var der en af drenge, derovre hvor du sad, (henvendt til Anders) der var der et lille bord nede i hjørnet. Han ved, at når han skal arbejde alene, skal han sætte sig derned, fordi han fylder.

INT: Så det jeg også høre dig lidt sige er, at den måde som i lærere arbejder på, i forhold til alternative tiltag, det er noget i også var gode til inden fokuset på inklusionen?

INF: Ja, jeg synes at vi har været rigtigt gode til at se børnene. Og det er i hvert fald også den respons jeg har fået fra forældre, altså nu ham, der er meget ordblind, der har forældrene sagt direkte til os, at de bare har været så lykkelige over, at vi overhovedet har set deres dreng. Og det synes jeg at alle mine kollegaer er rigtigt gode til. De er gode til at spotte de der forskelligheder, som eleverne har.

INT: Hvad har inklusionsfokusset bidraget med af nyt?

INF: Det er, at nogle af de gange hvor man måske har kunne kaste sig tilbage i stolen og har sagt, suk, det går aldrig, så er det, jamen vi er nødt til at finde en løsning, for de skal blive her, det er ikke nogle, der kommer et andet sted hen. På den måde kan man sige, at vi måske er blevet bedre til at finde løsningerne, i stedet for at kontakte PPR og sige, det her barn skal videre i systemet, men jeg synes også at vi er blevet meget bedre til hurtigt at bruge skolepsykologerne, altså lave de der indkaldelser til K-møder, så vi tager rigtigt mange af tingene i opløbet

INT: I forhold til at du siger, at I er nødt til at få det til at fungere, er det det økonomiske incitament, at det er for dyrt ikke at beholde barnet?

INF: Nej, det er mulighederne, vi ved jo mulighederne for at et barn kommer på en anden skole. Selvfølgelig har det noget med økonomien at gøre, men jeg tror ikke at det er det, der ligger, men vi ved jo også at det er stort set umuligt. Det er jo ikke noget vi har herude, altså på storbyskoler er der jo elever, der går med Kleo og sådan noget, men det er jo ikke noget vi ser til, overhovedet. Og det skal altså være derude at vi bliver slået og sparket og sådan noget. Det var en dreng i 2. Klasse, som forsvandt her lige før vinterferien, det var han så hundrede-

meter mester i, der var der nogle af mine kollegaer, der var blå op og ned ad benene. Det er klart, at når det kommer dertil, at det bliver vold, så er der måske noget, men han var ikke diagnosticeret og psykologen var fuldstændig uenig med os, fordi nogle af de her unger, de er altså også ret hurtige ikke, så boner de ud i timerne og så ved de da godt, at lige så snart der kommer en fremmed ind i klassen, så ved de sgu da godt hvem det er, der bliver lagt mærke til, så opføre de sig helt anderledes, lige indtil de er ude af døren igen, så (*lyde, der signalerer, at barnet ter sig*)

INT: fra dit perspektiv som lærer, hvad ser du som den største udfordring for arbejdet med inklusion?

INF: Tiden. Tiden til det enkelte barn. 7, 9, 13 igen, jeg er rigtig heldig, jeg behøver det ikke deroppe, men skulle jeg få en eller to ind i klassen, som betyder, at jeg skal tage mig mere af dem, det har jeg ikke lige i øjeblikket, det ville gå ud over resten af klassen. Det ville være tiden til at tage mig af dem som har behovet

INT: der ville du føle, at der skulle være ekstra hænder for at det kunne lykkes?

INF: Ja, det ville jeg helt klart. Det er vanskeligt ellers, men det er klart, nu får vi se hvad der sker med reformen, men det er jo noget andet.

INT: men ser du at arbejdet med inklusion snart har nået sin afslutning?

INF: nej, det er et konstant arbejde. Der vil hele tiden komme børn, der har behov for noget specielt. En gang i mellem tror man jo, at man har set alt, men det har man jo ikke. Så dukker der nogle nye op, som, Nå, hvor kom det lige fra. Der er noget forskelligt hver gang, og der er noget nyt vi skal tage stilling til hele tiden, altså det, der er udfordringen, det er at vi udover at være lærere også er socialrådgivere og en gang i mellem også er vejledere for forældre, altså der er så mange opgaver som vi skal på tage os, så en gang i mellem så har jeg det sådan, ej, hvor ville det bare være skønt bare at få lov at undervise. Nu har jeg haft dem så længe, så de kender mig, de ved hvad jeg vil have, og jeg kender dem sådan forholdstvist godt, så vi har fundet et leje, hvor vi godt kan finde ud af at være sammen. Det er jo sådan noget, der kommer over tid. Hvad var det jeg ville sige med det – det kan jeg ikke huske, nå.

INT: noget du vil sige, hvis der er noget vi har misset, som er relevant?

INF: Altså det med, hvor inklusion kom fra, da det kom, da var det bare sådan noget, Åh nej, hvad har de nu fundet på, og Silkeborg kommune var jo også ret hurtig til at opfylde de der normer, og der har da også været den der *pyyh* i forhold til nogle elever, og det er enormt svært, fordi det er så individuelt. Selvfølgelig er det vanskeligt, det er hamrende vanskeligt med udad reagerende børn, fordi jeg må ikke røre dem, jeg må ingen ting gøre, og en gang i mellem så skal jeg nærmest stå og finde mig i at blive sparket over benene, men jeg må ikke gøre noget, altså jo det må man jo selvfølgelig gerne i selvforsvar, men den skal langt ud. Der gik en dreng i klassen som er flyttet et andet sted hen, som var meget udad reagerende, og det var jo først da han forlod klassen, at jeg fandt ud af, hvor meget energi, der andre børn havde brugt på ikke at komme i konflikt med ham, fordi hvis de kom i konflikt med ham, så kunne man aldrig vide om det var en stor sten han tog, og det gav en enormt stor usikkerhed i børnegruppen, og indtil for tre år siden var der stort set kun kvindelige lærere på skolen, fordi det er indskolingsbørn, der er ikke noget prestige i det, så derfor er der ingen mandlige lærere, der søger stillingerne, og det betyder at med alle de der udad reagerende børn, altså der er det altså nemmere med de der mænd, fordi de rent fysiologisk er stærkere, som kan tage sig af nogle af de børn, og det har da været en udfordring tidligere. Nu er der jo så kommet lidt flere, men nu med han som forlod klassen, han skulle være meget tryk før man kunne få ham til at stoppe, og ellers så var det virkelig det hvide ud af øjnene. Det er enormt svært at gå ind og arbejde med det

INT: Der er det måske svært at kaste tankerne tilbage på mindsettet, og huske hvad der står i det?

INF: ja, altså du er nødt til at arbejde på dine reflekser ind i mellem, altså du står ikke med dobbelt-lup tænkninger eller hvad det nu hedder, altså du reagerer her og nu, det er ikke noget med, hov nej det lykkedes ikke, jeg skal tilbage og finde en ny vej, fordi det er her og nu det skal løses, og det skal i hvert fald primært løses før det går ud over et andet tilfældigt barn.

INT: Afslutter

Bilag 8

Observation 3.klasse

3. klasse

Diktat:

- bliver omtalt som verdens bedste 3. klasse
- Nicolaj bliver irettesat, fordi han ikke har fået sine ting op endnu
- ”Du har haft tiden, søde ven”
- Hele klassen venter
- Generel ro i klassen
- Der arbejdes koncentreret
- Lidt små-puslen opstår
- Stor fokus på hvad læreren siger
- Læreren cirkulerer omkring specielt tre drenge
- Der spørges fra to drenge, fordi de ikke er sikre på, hvad de skal skrive – læreren gentager meget tydeligt
- Læreren visker til en af de drenge hun cirkulerer omkring – lægger en hånd på hans skulder
- En pige taber blyanten, og går fra stolen – kigger hurtigt op på læreren
- Læreren overartikulerer ord til et bestemte elever
- En elev taber blyanten, kigger op på læreren, der står med ryggen til, og skynder sig at rejse sig for at hente blyanten
- Tonen, diktaten læses i, er venlig, men bestemt
- Et par af drengene har mistet koncentrationen
- En dreng tager sig mod til at spørge om en sætning. Tonen er god – han får ros af læreren
- Eleverne bliver bedt om at samle hæfter sammen. Tonen er stadig venlig, men bestemt.
- Der er ro mens eleverne samler sammen

Observatør skifter position i klassen

- Der kommer en ny lærer ind til klassen, fokus skiftes til Kort-læsning
- Generelt hersker der ro og koncentration
- Mange elever sidder med hånden oppe
- Der er hele tiden en generel puslen omkring
- Lærer forklarer elev, hvorfor han har svaret forkert på et spørgsmål – stadig fokus på, at han tænkte den rigtige tanke, bare ikke lige det hun ledte efter
- Der bliver spurgt ind til undervisningen
- Læreren snakker til eleverne i et tonefald, der indikerer, at eleverne godt kender svarerne
- Der mærkes en entusiasme omkring undervisningen
- De fire drenge ved dregebordet, som den forrige lærer har haft fokus på, deltager ikke, men forholder sig roligt og koncentreret
- En pige begynder at snurre rundt på stolen – holder op da læreren kigger på hende
- Eleverne er meget entusiastiske, men fokuseret på undervisningen
- Der bliver tysset
- Der kommer uro – drejer sig om undervisningen
- Et par af eleverne bliver for entusiastiske
- Der tysses
- En dreng visker til sidemanden
- Der gives lov til at sidde på bordene, for at kunne se tavlen
- Fire elever sætter sig på bordene
- Der er kun et par børn, der ikke deltager, men de er stadig fokuseret
- Læreren beder børnene om at komme op til tavlen for at pege på kortet, når man svarer rigtigt
- Der hersker en stolt følelse af, at komme op til tavlen og give svaret
- Eleven roses, når der svares rigtigt
- Læreren kommenterer på børnenes kommentarer
- Der grines
- Der gives instrukser til senere på dagen
- Der hersker stadig ro, men en smule småsnak i krogene
- Tre børn begynder at køre rundt på stolene – kun ét barn har gjort det mere end én gang

- En dreng siger noget, uden at have rakt hånden op, og han bliver ignoreret af læreren
- Alle detaljer bliver forklaret af læreren, og der bliver stillet mange spørgsmål til det læreren siger
- Man får kun ordet, hvis man rækker hånden op
- En dreng kommenterer ”*det forstår jeg ikke*”, læreren svare, at de gennemgår det igen senere
- Et af børnene kommer med en ”sjofel” vittighed, læreren ignorerer ham, og han dukker sig ned på sin stol
- Koncentrationen mistes lige så stille
- Læreren skifter fokus
- Der opstår uro
- Læreren henvender sig til én elev og beder om ro
- Roen genskabes lige så stille, stadig lidt uro i krogene
- Læreren tænder lyset, og der bliver en smule mere ro
- Læreren arbejder nu ved tavlen
- Der tysses
- Tre børn kører rundt på stolene
- En elev siger noget uden at få ordet, og han får besked på, at han ikke må sige noget
- En elev ignoreres for at snakke uden ordet
- Der skiftes fokus og der opstår igen uro
- Læreren henvender sig til én elev ”Er det noget, vi alle skal høre, siden du snakker?”, eleven svarer ”nej”
- Ro genskabes
- Der bliver lagt opgaver ud på bordene, mens læreren forklarer opgaven
- Opgaver skaber en livlig snak i klassen om opgaven
- Dyb koncentration og diskussion
- Der er lidt tvivl ved nogle borde om hvordan opgaven skal løses
- Læreren får klassens opmærksomhed igen og forklarer, hvordan opgaven skal løses igen
- En elev siger ”sjofle” jokes
- Han ignoreres af læreren
- Generel ro, men puslen ved drengebordet

- Fokus skiftes til matematik
- Børnene hjælper alle til med at få opgaverne fra skufferne til bordene
- Der er tumlen mellem to drenge, men det holder op da læreren kigger på dem
- Den første lærer kommer tilbage til klassen
- En elev fortæller, at hun har arbejdet forud i hæftet
- Begge lærere roser hende, og siger at det må man godt
- Der tysses
- Eleverne sidder selv og arbejder, uden instrukser fra lærerne
- Der er koncentreret
- Lærerne går rundt i lokalet og kigger eleverne over skuldrene
- ”Husk på det med lyden. Det her er individuel træning”
- lyden sænkes
- en elev spørger en anden elev om de skal arbejde sammen, Eleven svarer, at det må man ikke
- Der er småsnak ved bordene, men lyden sænkes når lærerne kommer nærmere
- Der tysses
- Én lærer bliver ved en elev og hjælper, den anden går rundt og holder øje
- Læreren spørger ”Hva så drenge, kører det?” ”Det kører for vildt” ”For vildt endda” ”ja”
- Der arbejdes endnu mere koncentreret ved dregebordet
- Generel ro, koncentreret arbejde
- Lydniveauet stiger
- ”Dæmp jer!” – Tonen er venlig, men bestemt
- En dreng flytter sig fra sin plads, men bliver lagt mærke til af læreren og skynder sig tilbage til sin plads
- En dreng spørger om han må pakke sammen for at hente frugt til klassen. Han får lov
- Der tysses
- ”Dæmp jer”
- to drenge sidder og laver ”blyants-overskæg”
- En dreng udbryder ”Jeg gider ikke mere!” – han ignoreres, og begynder at arbejde videre
- Stop uret ringer

- Læreren får opmærksomhed igen og begynder at give instrukser for frikvarteret
- Der pakkes sammen – stadig med ro
- Eleverne gå så småt ud af klassen
- To elever sidder stadig og regner
- Læreren siger, at de skal stoppe og skynde sig ud
- Fire piger står og snakker med læreren, og ”konkurrere” om at få opmærksomhed

Observationen stoppes

3.klasse – 24 elever.

Første del af observationen var i en dansk time, hvor klassen havde diktat. Her var der én lærer tilstede.

- Fra start af var der meget ro og elever virkede meget koncentreret
- Læreren var opmærksom på at alle elever var med – gav børnene god tid til at skrive ordene ned, men kiggede og rettede også enkelte børn som en hjælp.
- Eleverne var meget optaget af diktaten og virkede inspireret af undervisningen.
- Lidt støj ude fra betød, at enkelte børn mistede koncentrationen et øjeblik, men blev dog hurtigt rolige igen.
- Læreren brugte meget tid på at udtale flere af ordene – hjalp eleverne med de rigtige lyde. Eleverne lyttede meget efter.
- En enkelt elev havde vanskeligheder ved at følge med – læreren stoppede op og hjalp. De andre børn forholdt sig roligt imens og tilpassede sig.
- En enkelt lærer kom til slut ind i lokalet

I anden del af observationen havde eleverne matematik.

- Undervejs var der to lærere tilknyttet klassen.
- Eleverne sidder roligt ved deres borde, mens at de to lærere skifter mellem bordene ift. at hjælpe eleverne.
- Lærerne giver sig god tid til at hjælpe og forklare børnene, hvordan et regnestykke udregnes.
- ” Det har du fint gjort”, ”Det er rigtig godt, yes” – lærerne guider og roser børnene.
- Børnene kan hurtigt få hjælp, da lærerne bevæger sig rundt i klassen.
- Børnene sidder og arbejder i hæfter – de er alle beskæftiget.
- En enkelt lærer tager sig tid til at blive hos en enkelt elev for at se hvordan eleven udregner

det næste regnestykke (står der i flere minutter). – lærerne stiller i den forbindelse uddybende spørgsmål og er god til at rose og motivere eleven.

- Støjniveauet steg kort, men læreren fik hurtigt bragt det ned igen.

- En gruppe elever sidder og snakker om løsninger på opgaverne – der er lidt ukoncentreret, men snakker om matematik.

- Den ene lærer går ud for at ligge en elevs madpakke i køleskabet – eleverne sidder længere tid og venter på hjælp, lidt mere uro.

- Undervisningen afsluttes med en kollektiv besked, hvor de i en rolig tone bliver bedt om at tage deres frugt frem.

Observation af 3.klasse

- Anerkendende i forhold til Nikolaj, der manglede at finde sine ting.

Klassen gør klar til diktat.

- Læreren kigger rundt til eleverne, og ”hjælper” det er hjælp som i at finde frem til hvor ordene skal stå, ikke decideret i forhold til at stave ordene for dem.
- Hun har overblik, og sikrer sig at børnene er med.
- To børn deler deres viskelæder, pigen skubber det til drengen overfor.
- Læreren guider fortsat i forhold til hvor ordene kan stå, det foregår hurtigt og lavmælt. Drengen er med igen, og kan fortsætte i diktaten.
- To af drengene hjælper hinanden, der er opstået tvivl ved den ene. Det foregår hurtigt, og hjælpen består i en guide til hvor ord skal stå, og et af diktat ordene gentages.
- Der er god tone mellem Lærer 3 og en dreng der efterspørger hjælp, han får efterfølgende en hånd på skulderen.

Generelt er der ro, og når de er i tvivl rækker de blot hånden i vejret.

- Lærer 3 fortsætter sin stil med at være rundt ved alle 6 borde, og holder øje med om de er med. Det virker som om hun ved hvem hun skal være særligt opmærksom på.
- En af pigerne undrer sig over et af diktat ordene, hun havde ikke hørt det rigtigt første gang. Lærer 3 udtaler det tydeligere.
- Lærer 3 giver sig tid til den enkeltes spørgsmål, hun har efterhånden været forbi en stor del af klassen.

- En af drengene har ikke fået fat i sætningen, så hans sidemarker gentager den for ham. Internt mellem børnene er der en hjælpsom tone.

Diktaten er slut.

- To af pigerne hygge fniser.
- En af drengene gør Lærer 3 opmærksom på en fejl, som Lærer 3 så efterfølgende smiler af.
- Tonen mellem læreren og eleverne er drillende og godmodig.

Samme klasse, men afbrudt pga. interview. Vi kommer tilbage midt i matematikken.

- Inden de bliver sat i gang med matematik opgaverne, sidder børnene og snakker indbyrdes om opgaverne.
- Læreren Lærer L udstikker retningslinjer i forbindelse med at de ikke skal snakke indbyrdes om opgaverne.
- Lyd niveauet dæmpes, men børnene fortsætter den interne sparring om opgaverne.
- Lærer 3 spørger undrende til to pigers manglende brug af Lærer Lal, og pigerne fortæller at den ikke bruges i forhold til papirtypen. Der er dialog omkring brugen af Lærer Lalen.
- Dreng med læsevanskeligheder (det ved vi fra interview), får ekstra støtte til opgaverne af Lærer L, som bliver ved ham i flere minutter.
- Lærer 3 rømmer sig og siger at børnene skal dæmpe sig, og straks dæmper de sig.
- Fire børn (to piger, to drenge) leger med et rundt viskelæder som de skubber rundt mellem sig, det er med smil og det virker som om de har det sjovt.
- Dreng udbryder ”nu gider jeg ikke mere”, men fortsætter da han finder frem til hvordan han kan regne et nyt regnestykke.
- En pige regner videre efter de andre er gået ud, hun virker som om hun liige skal nå det. Lærer L siger til pigen at hun gerne må regne videre i næste time, pigen falder til ro og går ud med de andre.

Efter observationen adspurgte vi den anden lærer (vi havde spurgt Lærer 3) om hendes kendskab til mindsettet og dets indhold. Hun havde hørt begrebet Mindset, men kunne ikke definere indholdet.

Bilag 9

Observation 0.klasse

0. Klasse (to klasser slået sammen, opdelt i piger og drenge)

- læreren introducere timen ”hvor gode vi er til samarbejde”
- eleverne ”Det er vi gode til”
- læreren instruerer dem til at gå ud i deres hold, så halvdelen af drengene går ind i det andet klasselokale, og halvdelen af pigerne fra det andet lokale kommer herind
- drengene tomler rundt
- læreren fortæller at de skal sætte sig ved tavlen
- eleverne sætter sig i rundkreds
- læreren siger, at de ikke skal sætte sig i rundkreds, men sætte sig sådan de kan se tavlen
- en af drengene lægger sig ned på gulvet og ruller rundt. Er urolig
- læreren beder ham om at sætte sig op
- Pigerne har svært ved at ignorere os i klassen, og bliver ved med at kigge hen på os
- Der opstår generel ro og koncentration
- Eleverne rækker stort set alle hænderne op, når læreren stiller spørgsmål
- Læren giver besked om, at eleverne musse-stille skal danne par dreng/pige
- Der er ro under holddannelsen
- To drenge har svært ved at forstå måden, der skal dannes par
- Læreren hjælper ved at stille ledende spørgsmål
- Læreren instruerer i, hvordan legen skal foregå og hvordan man danser ”avis-dans”
- Eleverne griner – specielt under beskeden om, at herren har avisen i bukselommen
- Da et barn hjælper en anden pointerer læreren det ”Det er godt!”
- Instrukserne bliver givet på en meget bestemt måde
- Instrukserne bliver fulgt, men der grines
- Der tysses
- Musikken tændes, og børnene har svært ved at stå stille
- Lyden fejler, og det skaber uro i klassen
- Ro genoptages, så snart musikken kommer på igen

- Der tysses
- Børn, der ryger ud af legen, sætter sig i vinduet og kigger på
- Der klappes af finalisterne
- Læreren siger, at vi skal prøve igen og eleverne råber ”Neeej”
- Læreren hæver stemmen og siger bestemt at vi begynder igen
- Eleverne er meget koncentreret i legen
- Læreren hæver stemmen
- *Anders bliver en del af legen – eleverne bliver forlegne, og der bliver uro*
- Læreren hæver stemmen ”Der skal være ro”
- Engagementet genoptages
- Spørgsmål, der bliver stillet til legen, bliver besvaret med et spørgsmål
- Børn, der er ude af legen, sætter sig til at læse
- En dreng bliver for entusiastisk og bliver tysset på med en hånd på skulderen
- Der tysses
- Børnene hepper entusiastisk under ”finalen”
- Læreren irttesætter ”Kun klappe”, ”*drengenavn*, kun klappe””
- To drenge kommer op at slås med aviserne, men bliver stille irttesat af læreren
- Lærer klapper tre gange og holder hånden i vejret for at få stilhed
- Der er generel tumult
- Kun tre børn forholder sig roligt
- Læreren hæver stemmen ”sæt jer ned”
- Der er megen energi i gruppen
- Læreren: ”I skal tie stille, eller ved I ikke hvad legen går ud på”
- Eleverne vender opmærksomheden mod læreren, der instruerer legen
- Læreren ”Man må ikke skubbe og man må ikke skringe”
- To drenge kommer op at toppes igen
- Der tysses
- Læreren ”I skal øve jer i at tie stille”
- En dreng bliver ved med at snakke
- Læreren: ”Hvad var det jeg sagde?” ”Vi skulle tie stille?”, ”Nej, I skal øve jer i at tie stille”, ”Det gælder også dig” – henvendt til en anden elev
- Der tysses

- Eleverne griner – er meget engagerede i legen
- Der tysses
- Lærer: ”hvad var det jeg sagde, *elevens navn!*?”
- Der er meget uro under oprydningen, men alle deltager
- Læreren hæver stemmen ”Hvad betyder den hævede arm?!”
- Læreren hæver stemmen yderligere – tonen er bestemt ”Hvis I ikke kan finde ud af det, må man sætte sig på sin plads!”
- Lærer ”Uden Lyd”, ”Uden lyd – Hvad betyder uden lyd, *elevens navn!*?”
- Der tysses
- Lærer ”Uden en lyd!” – der tysses igen
- To drenge bliver for opstemte, og må gå ud af legen
- Der klappes til ro, børnene lytter efter
- Der ventes indtil alle er stille – det tager lidt tid
- Børnene sætter sig på gulvet og er koncentreret om tavlen
- Tre drenges opmærksomhed rettes mod skraldespanden
- Der tysses
- Læreren fortæller, at næste leg er stopdans – eleverne udbryder ”YES!”
- Generelt meget uro, meget entusiastiske omkring legen
- En pige henter WC skiltet og går ud
- En dreng sætter sig på en stol, og læreren irettesætter ham med en bestemt tone
- Der er run på toiletskiltet
- Tre drenge, der er ude af legen, bliver distraheret af en scene, der står i lokalet
- Læreren henvender sig til børnene ude af legen ”I skal være stille, herovre!”
- En af drengene går rundt og læser højt af en bog, mens han kaster skjulte blikke over på læreren
- Læreren hæver hånden til stilhed. Der går et stykke tid inden der bliver stilhed – det tager lidt tid at falde ned efter dansen
- Læreren ” der skal være musse-stille” – der ventes
- Drengene får bestemt at vide, at de skal sætte bordene på plads, pigerne skal gå ind i det andet rum
- To drenge hjælper ikke til, og fjoller rundt

0. Klasse – 35 elever.

Klassen er opdelt i en drenge/pige afdeling. Flere aktiviteter foregår dog samlet, eller i blandede grupper. Der er tre lærere tilknyttet.

Børnene blev delt op i to grupper, og observationen tog udgangspunkt i en time omkring samarbejde.

- 2 lærere til denne gruppe.
- Den ene lærer styrer, den anden hjælper og holder ro.
- Børnene sidder alle på gulvet og bliver spurgt hvad samarbejde betyder.
- Lærer 1 skriver ned, lærere 2 holder øje med eleverne.
- Børnene sidder stille og byder ind med ideer til ordet samarbejde.

- Efter lidt tid startes en samarbejdsleg ”Avisdans”
- Eleverne går sammen i par. Dreng/pige.
- Lærer 1 informere om hvad der skal ske og lærer 2 hjælper med at inddele børnene.
- Dansen skal koordinere og børnene lytter meget efter.
- Børnene virker meget glade og engageret i forhold til øvelsen.
- Legen er næsten så sjov for eleverne, at de mister koncentrationen.
- Lærer 1 taler højt og klart, men er ikke negativ i sin tone.
- Lærer 2 er selv stand-in da der mangler en dreng til en pige.
- I løbet af legen bliver parrene ”slået ud”, og de elever som er ude, sætter sig over i vindueskarmen og virker ikke interesseret i legen længere – des større gruppen af elever som er ude bliver, des mere uro skabes der i denne gruppe.
- Alle bliver dog interesseret i legen da det er finale tid mellem to par.
- Ny omgang af øvelsen. Lærer 2 går ind ved siden af til den anden gruppe børn.
- Læreren skal bruge lidt energi på, at holde ro blandt den gruppe børn som er slået ud af legen.
- I finalen hepper mange af børnene på det samme finalepar
- 2 elever begynder at slås for sjov og roder rundt på gulvet. Læreren griber ind og har en mere kontant tone end tidligere. Hun holder fat i den ene elevs arm og siger ”nu skal I opføre jer ordentligt”
- Legen slutter og det kræver at læreren taler i et højt tonefald før roen kommer

- Ny leg: Pingvinleg
- Læreren tegner på tavlen den leg som de skal til at lege – eleverne lytter opmærksomt
- Nogle børn begynder at larme lidt – læreren siger ” I skal øve jer i at tie stille” – læreren er nødt til at være lidt mere kontant i stemmen for at hun kan skabe ro.
- ”Hvad betyder den her hånd” (armen rakt i vejret) – siger til børnene, ”hvorfør er I så ikke stille” – børnene får lidt mere kontant besked.
- Øvelsen handlede om samarbejde, men bliver hurtigt til skubberier mellem børnene – der opstår konflikter mellem enkelte børn.
- Eleverne samarbejder ikke så meget – de bliver mere urolige og skubber hinanden for at blive på isflagen – konflikter opstår, og læreren har svært ved at håndtere dem alle – børnene må klare nogle af konflikterne selv.
- Til slut i legen skabes mere ro – læreren klapper 3 gange – og roen blandt børnene bliver skabt.
- Til sidst laver læreren kort en evaluering med eleverne. ”Hvad kan man gøre bedre”
- Eleverne byder ind ”Man skal lade vær med at skubbe” – ”Man skal lade vær med at råbe”
- Læreren kommenterer på de ting som børnene nævner og giver dem ret.
- Sidste leg: Stopdans.
- Eleverne bliver helt vilde og glade – en enkelt dreng hopper op på et af bordene
- Nogle elever tager et wc-skilt når de forlader klassen
- Eleverne som ryger ud af legen er ikke længere en del af legen – de fleste laver noget helt anden, og læreren skal holde ro på dem.
- Eleverne virker ret urolige efter legen.

Observationen slutter, og børnene spiser deres mad på deres plads.

Observation af 1.del af 0.klasse

Temaet for undervisningen er samarbejde, og læreren spørger til hvad samarbejde er.

- Der bliver svaret:
 - At man gør noget sammen
 - Man hjælper hinanden
- Imellem børnene sker der en intern adfærdsregulering, de der ikke gør som der er sagt, får besked på det af deres kammerater.
- Læreren stiller et kryptisk spørgsmål rettet mod en bestemt elev, hvortil han svarer at det kan han ikke huske. Lærerens reaktion er at fortælle ham kontant at han ikke kender svaret.
- Igen spørges der til hvad samarbejde er, og en af drengene svarer at man samarbejder når man spiller fodbold, men svaret bliver ikke anerkendt.
- To drenge toppes, men løser selv problemet.

Scenen ændrer sig, og de skal til at samarbejde i forhold til at danse rundt, når musikken stopper skal pigen tage en avis op af drengens lomme, folde den ud og placere sig selv og sin partner på avisen. Den der gør det sidst er ude.

- En dreng har svært ved at putte avis i lommen, og tilbydes hjælp af læreren.
- En dreng der er røget ud sætter sig i vindueskarmen, men får besked på at hoppe ned. Han hopper op igen, og flere sætter sig der. Der er ikke konsekvens bag at han fik besked på at kravle ned.

Virker lidt konfus, og som om hun ikke rigtig kan overskue alle børnene. Det er et fysisk fag, så det er meget op at stå og ned at sidde, hvilket kan resultere i hendes manglende kontrol med situationen.

Scenen ændrer sig, anden del af 0.klasse. Denne del af klassen har matematik. Der er to lærere tilstede, og ca 17-18 børn.

- Læreren har en meget pædagogisk måde at forklare opgaverne på.
- En dreng er forvirret over hvor de er i opgaverne, men får guide til det rigtige sted.

- Drengen rejser sig igen, guides igen til hvad han skal.
- Går over til et andet bord, da han lige skal spidse blyant, men får besked på at sætte sig med henvisning til at det havde de tidligere fået besked om at gøre.
 - Han virker forstyrrende for de andre, men læreren er opmærksom på det, og får ham sat ned igen.
- En af drengene er forvirret over opgaven, så læreren omformulere og får forklaret den igen, og så er drengen med.
- Læreren er opmærksom på hvad der sker i timen, og holder derigennem styr på deres adfærd.
- Der er i klassen plads til forskelligheder, og måder at arbejde på, dette kommer til udtryk ved at 3 arbejder på gulvet, en står ved et højt bord med en kugleramme, en sidder i vindueskarmen, en med ryggen til de andre, en ved tavlen og flere på specialpuder.
- Lærerne cirkulerer rundt og hjælper børnene.
- Lærerne sparrer med hinanden i forhold til de enkelte børns behov.
- Det er et rart miljø, baseret på imødekommende lærere og ro til fordybelse, der er stort set ingen larm.
- En pige deler sine svar med to andre piger.
- To piger fniser sammen.
 - Læreren fanger ikke samspillet, og irettesætter den ene for at forstyrre den anden.
- En pige der har svært ved opgaverne får ekstra hjælp fra læreren.
- Der er givet tre opgaver til en start, det udvides løbende, alle børnene bliver færdige med de første opgaver.
- Lærerne forhøre sig hos eleverne for at høre til opgaverne, og har særligt fokus på en 3 stykker.
- Flere drenge snakker og hygger sig sammen.
- De to lærere evaluerer på at barn, den ene har observeret.

Generelt virker de to lærere meget imødekommende og til at vide hvad der skal til i forhold til den enkelte, de er anerkendende og ser børnenes behov. De formulerer deres spørgsmål til niveauet, og er igennem deres fremtoning meget professionelle.

Efter observationen adspurgte vi de tre lærere om deres kendskab til mindsettet og dets indhold. To kunne huske at de havde været til et stormøde angående Mindset, mens den sidste ikke kunne genkende det. Ingen af de tre kunne forklare indholdet i Mindsettet.

Transskriptionsnøgle

- Ved afbrudte sætninger skrives disse færdige – meningskondensering.
- I forholdt til komma og punktum sættes disse, så det giver mening rent skriftligt.
- Lyde som: øh, latter, hoste, suk, etc. udlades.
- Steder hvor informanten bevæger sig væk fra emnet udlades.
- Talesprog omskrives til skriftsprog.

Koder til analyse af det kvalitative materiale

De første seks koder, er kodet med Finn Borum's definition in mente.

Problem/Mål

Koden benyttes til identificering af problemet, der søges løst eller undgået ved strategien, eller målet med strategien.

Organisatoriske perspektiver

Dækker den grundlæggende opfattelse af organisationen og organisering. Dækker bestanddele af organiseringen samt de benyttede perspektiver på organiseringen.

Principiel løsningsmetode

Koden omhandler den løsningsmetode, der må benyttes for at nå det ønskede mål, eller løse problemet.

Ændringsagenter

Fokusset for koden er centrale aktører i forbindelse med ændringer ifm. Inklusionsstrategien.

Ændringsteknologi

Her kodes der efter organisatoriske komponenter, kognitive mekanismer, forandringsprocesser og forandringsindikatorer.

Strategiens hovedproblemer

Denne kode dækker strategiens centrale problem.

Mindset

Her kodes der efter de fire elementer i Silkeborg Kommunes Mindset:

- anerkendelse og værdsættelse i forholdet til andre mennesker
- mennesker de kan inspireres af, og ønsker at blive inspireret af
- samhørighed med andre
- udfordringer indenfor nærmeste udviklingszone

Samarbejde

Bruges når der snakkes om samarbejde på tværs af niveauer, både positiv og negativ kritik.

MINDSET

for inklusion på 0-18 års området



Silkeborg Kommune

Som fagpersoner at: **skal** vi understøtte



- alle børn og unge trives
- alle børn og unge oplever, at nogen holder af dem og har særlige relationer til dem
- alle børn og unge har mindst én voksen fagperson som rollemodel - dvs. en person, som de oplever som særlig betydningsfuld og "værd at ligne"
- alle børn og unge indgår i ligeværdige fællesskaber og oplever at have venskaber
- alle børn og unge oplever succes på mestring af de udviklingsopgaver, de står over for
- alle børn og unge oplever progression i læring og udvikling

Hvad er vores menneskesyn?

Vi tror på, at hvert enkelt menneske skal respekteres som det er. Alle børn og unge skal opleve, at de møder:

- 1) anerkendelse og værdsættelse i forholdet til andre mennesker
- 2) mennesker de kan inspireres af og ønsker at blive inspireret af
- 3) samhørighed med andre
- 4) udfordringer indenfor nærmeste udviklingszone

Kilder:

Tønnesvang, J.: "Selvet i pædagogikken", Forlaget KLIM (2002). Christensen J., Mårtensen, B.D, Pedersen, T.: "Specialpædagogik – en grundbog", kapitel 11 og 15, Forlaget Dafolo (2011). Kristensen, René: "PUMA – pædagogisk udredningsmateriale til AKT og specialundervisning", Specialpædagogisk Forlag (2011). FN's Børnekonvention, Børnerådets hjemmeside www.boerneraadet.dk
FN's Handicapkonvention, Socialministeriets hjemmeside www.sm.dk, McAdam, E. & Lang, P.: "Anerkendende arbejde i skoler – at skabe fælles trivsel", Forlaget Mindspace (2010). FN Salamancaerklæringen, Undervisningsministeriets hjemmeside www.uvm.dk

Som fagpersoner skal vi:

- have kendskab til og arbejde efter de teorier, dette MindSet bygger på
- fastholde den forståelse, at der bag ethvert problem findes en frustreret drøm, og at det er drømmen, vi arbejder ud fra.
- fokusere på, at udvikling skabes i en anerkendende, nysgerrig dialog om drømme og ønsker til fremtiden
- være opmærksomme på, at sprog skaber virkelighed
- konstant udfordre vores egen italesættelse af virkeligheden og de udfordringer, vi oplever
- forstå de udfordringer og problemer, vi møder, ud fra de sammenhænge og relationer, de er opstået i
- konsekvent invitere forældre og familie ind som medspillere i problemforståelse og handleplaner

Hvad er vores tilgang, når vi arbejder med børn og unge?

Vi arbejder ud fra en systemisk anerkendende tilgang. Vores fokus ligger på muligheder og den udvikling, vi gerne vil opnå. Vi er optagede af det, der lykkes, og vi er opmærksomme på, hvordan vi italesætter tingene.

Ud fra målgruppens alder og behov har vi et kvalificeret udgangspunkt for at forstå og kunne forvalte den dannelsesopgave, vi indgår i. Dannelsesprocessen skal understøtte det enkelte barns udvikling af livsduelighed, forstået som kompetence til kvalificeret selvbestemmelse.

I opgaven er vi i tæt samspil med forældrene. Vi ser forældrene som vores vigtigste medspillere i skabelsen af udviklings- og trivselsfremmende læringsmiljøer.

Derfor skal vi have et fælles Mindset

Vi er mange, der arbejder med børn, unge og familier i Silkeborg Kommune. Derfor er det vigtigt, at vi har en fælles forståelse af, hvordan vi arbejder, og hvad vi ønsker at understøtte. Det er baggrunden for, at du som ansat ved Silkeborg Kommune får udleveret dette MindSet.

MindSettet er en bestemt måde at tænke på. Det er en konkretisering af Den sammenhængende Børne- og Ungepolitik og et vigtigt grundlag for vores arbejde med børn, unge og familier.

MindSettet er også det bærende element i Silkeborg Kommunes strategi for inklusion, der tager afsæt i FN's Børnekonvention og Salamancaerklæringen.

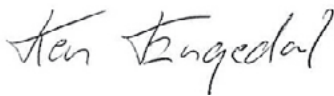
Målet for arbejdet med inklusion er, at alle børn og unge i Silkeborg Kommune bliver inkluderet som en ligeværdig del af fællesskabet.

MindSettet skal understøtte en fælles og kvalificeret tilgang til arbejdet med børn og unge. Det skal give alle ansatte en faglig ballast til at implementere tænkningen i praksis.

Vi forventer, at alle ansatte, der arbejder med børn, unge og familier i Silkeborg Kommune, vil tage MindSettet til sig og arbejde efter de teorier, der ligger bag.



Huno Jensen
Skolechef



Ken Engedal
Børne- og familiechef