SSIP - Social- og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv

Grete Liv Andersen

Så vidt muligt ...'

Om in- og ekskluderende processer i den danske folkeskole

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Grete Liv Andersen

Så vidt muligt …

Om in- og ekskluderende processer i den danske folkeskole

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Master i Specialpædagogik, Masterafhandling 2005

:

Titel:

Så vidt muligt…

Om in- og ekskluderende processer i den danske folkeskole

Udgivet af:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Master i Specialpædagogik

Masterafhandling 2005

Vejleder: Tine Fristrup

Forfatter:

Grete Liv Andersen

© 2010 Forfatteren

1. udgave 2010

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-185-1

Indholdsfortegnelse

Indledning 1
Problemformulering: 3
Tidligere undersøgelse, metode og metodeovervejelser 3
Teori 6
    Inklusionsbegrebet 6
    Kulturteori 7
    Skema over perspektiverne 8
Teoriovervejelser og kritik 17
    Indholdstemaer 18
    Det kategoriske og relationelle perspektiv 18
Analyse 20
    IP - Inklusion og værdigrundlag - Fokus på OBK 20
    DP - Inklusion og værdigrundlag - Fokus på separation og konflikt 26
    FP - Inklusion og værdigrundlag – Fokus på flertydighed og kompleksitet 30
Sammenfatning af analyseresultater 45
Konklusion 46
Perspektivering 46
Referencer 57

Indledning

Jeg har på sidste mastermodul ”Organisationsudvikling i specialpædagogisk perspektiv” fortaget en undersøgelse af, hvordan organisationsudviklingen i en specialklasserække i en kommune foregår (bilag 1). Dette masterprojekt skal ses i forlængelse af ovennævnte undersøgelse.

Mine overvejelser for såvel den tidligere som denne undersøgelse er følgende:

Med overgangen fra velfærdsstat til velfærdssamfund kommer individet i fokus, og den økonomiske styring går fra vækst til omstilling via decentraliseringsprocesser. Der kommer fokus på organisering som vejen til at komme ud af økonomisk krise. Med denne omstilling bliver prioritering mere synlig (markedsvilkår). Rammestyring som top-down styring ”statsautoriserer” via decentralisering individerne på mikroniveau – både hvad angår økonomi og indhold. Individerne er tit ikke klædt på til opgaven. I den offentlige sektor – i min opgave folkeskolen med tilknyttede specialklasser – bliver markedslogikken pga. manglende indtægter, at de offentlige udgifter skal ned eller ressourcerne bruges mere effektivt. I stigende grad fokuseres på resultater: mål – middel – evaluering som en del af kontrolprocessen. (Linda Andersen 1999)

Med fokus på organisering bliver uddelegering og medarbejderne nøgleord, hvor medarbejderne bliver bærere af ”effektiviseringsproblemet”, og løsningen bliver uddannelse. Ledelsens opgave bliver at metareflektere over, hvilken viden, der skal satses på i organisationen og desuden at støtte medarbejderne i deres proces mod individuelle mål. Her opstår en modsætning mellem ledere og medarbejdere (Hjort 2001).

Sideløbende sker en udvikling inden for specialpædagogikken. Mens kommunerne fokuserer på den stigende og dyre udskillelse af individer til specialforanstaltninger ud fra et økonomisk aspekt, fokuserer specialpædagogikken i stigende grad på inklusion ud fra et pædagogisk aspekt (jf. Salamancaerklæringen 1994).
Det skaber mulighed for at koble organisation og specialpædagogik under en ny paraply: inklusion. Blanding af ressourcemæssige og pædagogiske tilgange giver spændingsfelter og konflikter.

Den kommune, som er grundlaget for min undersøgelse i denne opgave, har de seneste år gennemgået store organisatoriske ændringer. Flere forvaltninger er samlet under 1 direktør – forvaltningen hedder Børn & Kultur.
Særligt fokus har børn, unge og familier med særlige behov. Under dette fokusområde med inklusion jf. Salamanca-erklæringen (1994) som overordnet vision organiserer forvaltningen sig:
Forskellige kulturer samles i netværk omkring 5 store skoler i kommunen – dvs. en distriktsopdeling, hvor nærhed og helhed er i fokus omkring barnet. Udgangspunktet er vi-ansvarlighed – fællesskab om opgaverne på tværs og i samarbejde med samt respekt for faglighederne. Ledelsesstrukturen er såvel hierarkisk som ”kaotisk”, da lederen sammensætter arbejdsgruppen fra sag til sag ud fra skøn om faglighed.
På en af netværksskolerne er kommunens specialklasserække samlet. Også denne er inden for de sidste år blevet omorganiseret. En stor uigennemsigtighed i denne proces har skabt min undren.

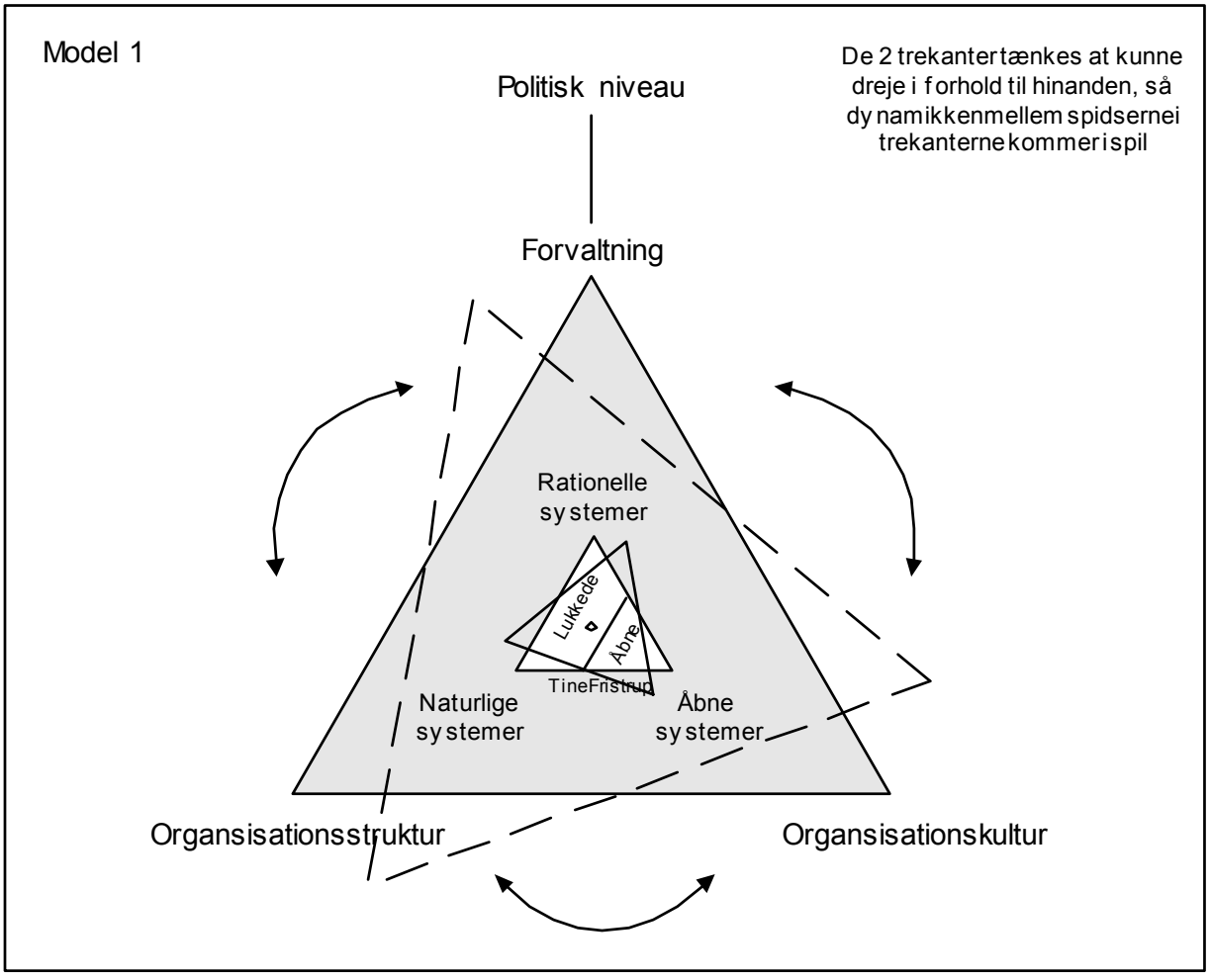
Jeg valgte derfor at undersøge denne organisationsudvikling i specialklasserækken ud fra følgende problemformulering:

Hvordan foregår organisationsudviklingen i specialklasserækken?

Ud fra en organisationsanalyse baseret på Scotts (Scott 1987) strukturelle og økologiske analyseniveauer af udmelding fra forvaltning og skoleledelsesniveau konkluderede jeg, at "Organisationsudviklingen i specialklasserækken foregår udemokratisk og ikke inkluderende. Den er præget af en hierarkisk ledelsesform med en blanding af rationel-legal og traditionel autoritet. Dermed lever den ikke op til det af forvaltningen udmeldte grundlag".

Denne konklusion perspektiverer jeg i forhold til magt (Cohen 1997) og demokrati (Carrington 1999 og Bottrup 2000) i forhold til medarbejder- og forældre/elevniveau, som ikke er blevet hørt i processen. Jeg konstaterer, at demokratiske processer, hvor læreren er nøgleperson, er en forudsætning for ændring/udvikling.

For at få et mere fuldstændigt billede af organisationen må de nederste niveauer gives stemme og (dermed) må organisationskulturen undersøges. Jeg opstiller følgende model som baggrund for mine undersøgelser i masterprojektet.



I denne undersøgelse vil jeg derfor give stemme til lærer-, forældre- og elevniveau og undersøge organisationskulturen og/ved at sætte den i forhold til den tidligere undersøgelse og slutte af med at give et bud på følgende

Problemformulering:

Hvordan forstås implementeringen af inklusionsbegrebet på S-Skolen, når det anskues ud fra 3 organisationskulturelle perspektiver – et integrationsperspektiv, et differentieringsperspektiv og et fragmentarisk perspektiv?

Tidligere undersøgelse, metode og metodeovervejelser

De 2 undersøgelser foretages med ca. 4 mdr. mellemrum. Grundlagspapirerne (Udleveret materiale – se referencer) og (bilag 3 under bilag 1) (forvaltnings- og ledelsesniveau), som er en del af analysematerialet, er uforandret. I den første undersøgelse foretages 2 interviews: 1 med direktør for Børn & Kultur og 1 med specialklassekoordinatorerne for specialklasserækkens Lilleteam (indskoling- og mellemtrin) og Storeteam (overbygningen). Skolelederen var ved undersøgelsen netop tiltrådt ny stilling, og ingen anden kunne svare for processerne i specialklasserækken. Derfor blev skoleleder ikke interviewet, men alene repræsenteret ved det specialklasserække-grundlagspapir, som hun havde udfærdiget. Dette kom sammen med kommunens grundlagspapirer + direktør-interview til at udgøre det formelle organisationsniveau, men koordinatorinterviewene kom til at udgøre det uformelle organisationsniveau på Scotts 2. og 3. analyseniveau (det strukturelle og det økologiske). Der var i analysematerialet ikke belæg for analyse på Scotts 1. analyseniveau: det social-psykologiske, som forklarer individuel adfærd i organisationen. Derfor blev 1. undersøgelse en undersøgelse af de øverste lag i organisationshierarkiet – repræsenterende et top-down-syn, som var stort set uden overvejelser om medarbejdersynspunkter og –indflydelse.
Det har derfor virket naturligt at fortsætte undersøgelsen inden for organisationshierarkiets nederste lag - her lærere, forældre og elever – repræsenterende et bottom-up-syn.
Et vigtigt forhold ved at undersøge de forskellige lag i hierarkiet er, at fra top til bund går bevægelsen fra mere teori til mere praksis – dvs. fra mere abstrakt til mere konkret. Det får betydning for analysen og sammenligneligheden af udsagn på de forskellige niveauer – og for de indholdstemaer, som dels meldes ud via forvaltning og ledelse, dels ved, hvad hierarkiets nederste lag er optaget af. Et vigtigt led i analysen bliver derfor at undersøge, hvad der ikke meldes ud på de forskellige niveauer og betydningen heraf.
Der er forhold ved at sammenholde data fra 2 undersøgelser, som jeg må tage stilling til:

- Undersøgelserne er foretaget i hver sin kontekst (tid, sted, situation) og med hver sit sigte – herunder skal nævnes, at 2. undersøgelse hviler på analyseresultater, som er foretaget under 1. undersøgelse.
- Jeg er selv speciallærer i organisationen

Interviewene fortages med ca. 4 mdr. mellemrum. Indholdstemaerne (s.19) fra 1. undersøgelse danner baggrund for interviewene i 2. undersøgelse + hvad de interviewede

finder væsentligt at fremkomme med. Desuden har jeg før 2. undersøgelses interviews læst organisationskulturteori og stiller også spørgsmål herudfra, da svarene skal anvendes denne gang sammen med tidligere interviews i en organisationskulturanalyse, hvor de tidligere svar blev anvendt i en organisationsstrukturanalyse. Jeg mener imidlertid, at ud over at disse forhold skal nævnes, får de ikke større betydning for denne undersøgelse, dels pga. bredden på analysetilgangen (metoden), dels pga. den korte tid mellem de to undersøgelser, dels pga. lille variation i indholdstemaer – at interviewer er den samme person og kan sikre, at nogenlunde samme temaer dækkes.
Mht. kontekst – tid, situation og sted – er en ny skoleleder ansat et par måneder i forvejen, men hun har overladt specialklasserækken som funktionsområde til viceinspektøren, som tidligere fungerede som konstitueret skoleleder. Jeg vil derfor arbejde ud fra, at konteksten er så lig konteksten i den foregående undersøgelse, at sammenligning af data er mulig.

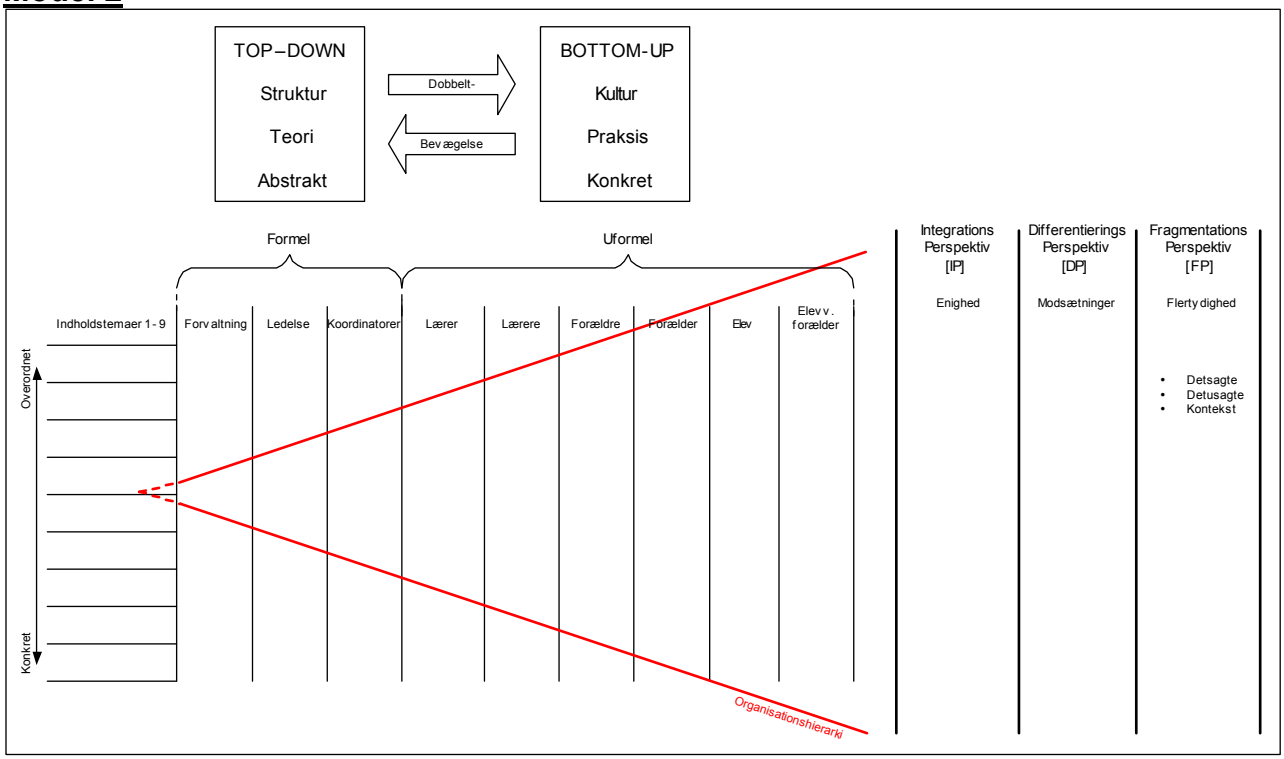
Et andet vigtigt spørgsmål er min egen rolle som specialklasselærer og undersøger – at undersøge egen praksis.
I forhold til de interviewede lærere skal jeg medtænke, at de er mine kollegaer, og deres svar kan derfor være afstemt f.eks. i forhold til gældende praksis, så evt. konflikter ikke kan "fælde dem" i forhold til andre samarbejdspartnere/ledelsen. Jeg oplevede således, at mange lærere takkede nej til at deltage i undersøgelsen, fordi de var bange for konsekvenserne på arbejdspladsen. Til gengæld var de meget villige til at tale uden for interviews. De lærere, som indvilgede, måtte jeg love anonymitet, og at undersøgelsen ikke vil blive offentliggjort uden deres samtykke.
Mht. forældre og børn kan min lærerposition afholde dem fra kritik, som de kunne tro ville skade deres børns skoleliv.
2 lærere fra specialklasserækkens mellemtrin indvilgede i at deltage samt 1 lærer fra overbygningen, som er lærer i 2 specialklasser. Jeg lod disse lærere udpege forældre og elever til interview. Forældrene + eleven fra mellemtrinnet kender jeg ikke – jeg er klasselærer for eleven i overbygningen. Begge elevers ene forælder er kontaktforælder for klassen og må derfor formodes at have en aktiv interesse i skolens forhold i bred betydning.
På baggrund af ovenstående overvejelser vil jeg mene, at validiteten i undersøgelsen er i orden.

Da jeg foretager interviewene, forestiller jeg mig stadig, at kulturanalysen skal holdes op mod strukturanalysen i forhold til det overordnede inklusionsbegreb – alene som en forlængelse af sidste undersøgelse. Men det, at de interviewede har så meget på hjerte kombineret med mit subjektive arbejde og metode med især det fragmentariske perspektiv i kulturanalysen, åbner perspektiver omkring inklusionsbegrebet, som ændrer tilgangen til hele undersøgelsen.
Selve metoden til behandling og sammenstilling data fortæller nye historier. Denne "metode" udvikles i dialog med min egen subjektive erkendelsesproces.

Jeg skal forsøge at give et kort rids her:
I sidste opgave havde jeg opstillet data i skemaform ud fra indholdstemaerne, så de var mere overskuelige at sammenligne – både mht. til, hvad der blev sagt – men især også hvad der ikke blev sagt = de tomme felter = demokratiets sorte hul (Tidemann m.fl. 2004).

Efter at have læst Joanne Martins (Martin 1992) 3 kulturperspektiver ville jeg benytte denne sammenstillingsform igen til behandling af de nye data i forhold til tidligere data ud fra følgende model (egen):

Model 2



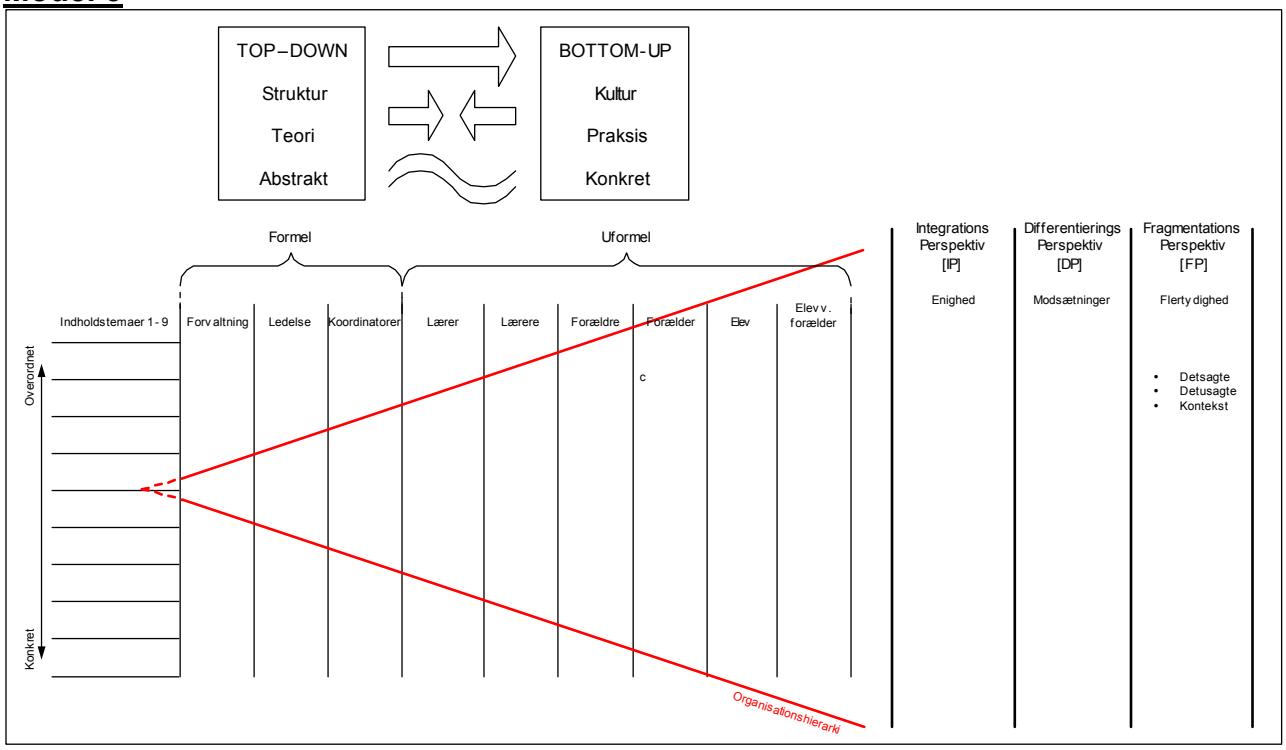
Jeg foretager mig følgende efter interviewene:

- Renskrivning af interviews (bilag 2-5)
- 1. opdeling i skema: et skema med lærerinterviews sat op over for hinanden efter indholdstemaer (bilag 7) – ditto for forældre (bilag 8) – samt elevinterview i fuld længde sat op overfor mors udtalelser på elevs vegne (bilag 6). I denne første opdeling er størstedelen af interviewene med.
- Sammenstilling af tidligere data og nye data i kolonner efter model. Tidligere data udvælges ud fra tidligere sammenstilling (bilag 1 under bilag 1) – nuværende udvælges ud fra relevans i forhold til indholdstemaerne + hvad de interviewede havde på hjerte. Under mit arbejde med det fragmentariske perspektiv bliver denne udvælgelse vanskeligere, fordi mange udtalelser har betydning i flere indholdstemaer – grænserne mellem disse flyder, og de bliver konteksten for en fortælling. Jeg vælger derfor at anbringe samme citat under flere indholdstemaer. Efterhånden som min analyse skrider frem, ændrer jeg mange gange i sammenstillingen. Den endelige sammenstilling foreligger som bilag 9 og kan sammenlignes med interviewene. – Et andet overordnet tema end inklusion og inklusionssammenhænge/kontekster/processer kunne frembringe en anden sammenstilling.
- Ud fra den sidste sammenstilling udvælger jeg citater til analyse af perspektiverne i opgaven.
- Undervejs i denne ”tragt”udvælgelsesproces bringes jeg selv længere ud over de mere traditionelle IP (integrationsperspektiv) og DP (differentieringsperspektiv som

har afsæt i harmoni- og dikotomitænkning jf. ovenstående analysemodel) og ind i det mere grænseoverskridende FP (fragmentationsperspektiv). I forhold til min analysemodel betyder det, at de dynamiske pile også omfatter de "kaotiske" processer på kryds og tværs og ud over organisationen.

Den endelige analysemodel kom derfor til at se således ud:

Model 3



Teori

Inklusionsbegrebet

Da inklusion bliver udmeldt i forhold til Salamanca-erklæringen, skal jeg kort præsentere den her. I forordet skriver F. Mayor:

…Konferencen vedtog SALAMANCA Erklæringen om Principper, Politik og Praksis for Specialundervisning og et Handlingsprogram. Karakteristisk for disse dokumenter er brugen af udtrykket inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe "skoler for alle" – dvs. institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov.

……Alle involverede parter må nu tage udfordringerne op og arbejde på at sikre, at Uddannelse for Alle rent faktisk betyder FOR ALLE, særlig for dem, der er mest sårbare og har mest brug for det.

Kulturteori

Mit udgangspunkt er Joanne Martins (JM) 3 perspektiver på organisationskulturer: Integrationsperspektiv (IP), Differentieringsperspektiv (DP), Fragmentationsperspektiv (FP)

En vigtig pointe med denne opgave er at give stemme til den nederste del af den hierarkiske organisation, som almindeligvis ikke søges i kulturundersøgelser. Det betyder, at der ikke er én kultur men flere – altså en bottom-up tilgang

Hvad betyder det at sige, at en organisation har en eller flere kulturer.
Organisationskulturforskere er ifølge JM fundamentalt uenige om vigtige problemfelter som:

- Er kultur en kilde af harmoni, en effekt af irreducible interessekonflikter eller en refleksion over uafvendelige flertydigheder, som gennemstrømmer samtidigt, moderne organisatorisk liv?
- Må kultur være noget indre, konsistent, integrativt og delt? Eller kan det være inkonsistent og udtrykke forskelle? Eller kan det inkorporere forvirring, ignorance, paradokser og fragmentation?
- Hvad er grænserne rundt om kultur(er) i organisationer? Er grænser essentielle?
- Hvordan ændres kulturer?

Joanne Martin svarer ud fra 3 dominerende social videnskabelige perspektiver inden for kulturforskning.
Hun anfører, at det er vigtigt at skelne mellem de 3 perspektiver og benytte en multiperspektiv tilgang eller i det mindste at erkende, hvad der ekskluderes, når kun et enkelt perspektiv benyttes.
Joanne Martin pointerer vigtigheden af en alternativ måde at skrive om teori:
som en konversation i stedet for en kampdebat for at minimere fordrejning – og ved fuld præsentation af hvert perspektiv før diskussion for at bevare integriteten – konversation: hvert perspektiv bliver givet tur til at tale sit eget sprog.
Det bliver også vigtigt at anlægge et metateoretisk syn på perspektiverne – dvs. uden at forstyrre hvert enkelt perspektivs integritet – at udtrykke de underliggende antagelser (videnskabsteoretiske syn) og dermed, hvorfor forskellene mellem perspektiverne er så dybe.

Derfor har jeg i præsentationen af perspektiverne valgt at sætte dem op i kolonner/skemaform for at lette overblikket og sammenligningen:
N.B. FP er udviklet senest og definerer sig især i forhold til DPs dikotomitænkning og er det mest ”yderliggående”, hvorfor det kommer til at ”fylde mest” i skemaet.

Skema over perspektiverne

Integrations-perspektiv (IP)	Differentierings-perspektiv (DP)	Fragmentations-perspektiv (FP)
Harmoni og homogenitet IP beskriver en kulturel enighed uden plads til flertydighed eller meningsforskelle. Ledere portrætteres ofte som kulturelle skabere og transformere – med kapacitet til at forordne en kultur, som indgyder loyalitet, forpligtelse og produktivitet <u>Definerende træk:</u> • Et sæt indholdstemaer (sædvanligvis værdier eller basale antagelser) bliver beskrevet som delt af alle medlemmer af en kultur i en **organisations-bred konsensus** (OBK) • Disse indholds-temaer siges at finde sted, blive udspillet, i en bred variation af kulturelle manifestationer - **konsistens** • Kulturmedlemmer bliver beskrevet, som at de ved, hvad de skal gøre og hvorfor det er værdifuldt at gøre det - **klarhed**	**Separation og konflikt** Ifølge DP maskerer den tilsyneladende enighed i IP en serie overlapninger nedfældet i organisatoriske subkulturer. Disse subkulturer sameksisterer - i harmoni, i konflikt og i ligegyldighed i forhold til hinanden. DF afslører, hvordan magt arbejder i organisationer, erkender interessekonflikter mellem grupper og medfører meningsforskelle. <u>Definerende træk:</u> • fortolkning af indholdstemaer, praksis og former er ofte **inkonsistent** • DF er mistænkelig over for påstande og OBK – i den udstrækning konsensus eksisterer, er det set lokaliseret primært inden for subkulturelle grænser – **subkulturel konsensus** • Inden for subkulturelle grænser hersker klarhed, mens **flertydighed er henvist til periferien af subkulturerne**	**Flertydighed** FP bringer flertydighed ind og afviser såvel klarhed af konsistens som inkonsistens. I stedet undersøges kompleksiteten af forholdet mellem en kulturel manifestation og en anden. Snarere end at se konsensus inden for grænserne af subkultur eller kultur, præsenterer FP en mangfoldighed af fortolkningsmuligheder, som sjældent hvis nogensinde forener sig i en stabil konsensus. <u>Definerende træk:</u> • Fokus på **flertydighed, kompleksitet** i forholdet mellem manifestationer og en mangfoldighed af fortolkninger som ikke forenes i stabil konsensus. • En verden **uden** enkelhed, orden og forudsigelighed: • **Midlertidige organisationer** - mange organisationer mangler et klart center. Organisationers grænser er uklare.

	IS fokuserer på det, der er ens ved at bevæge sig til højere abstraktionsniveauer, som undgår forskelle ved at omfatte det. Derfor ses påstande om forskelle (DP) ofte som lavere niveau, fragmentering, partikulære anliggender, mens enshed betragtes som højere niveau, integrativ og universel slags anliggende. Denne proces med at valuere det, som er enighed om og devaluere det, som afviger, kan ses på alle organisationsniveauer.	Relationer mellem ansatte er ofte distancerede og overfladiske. Subkulturernes grænser er flydende og særlige subkulturelle medlemskaber opstår og forsvinder i takt med, at problemer bliver mødt, løst eller glemt i strømmen af begivenheder. Fra FP ses både IPs enighed og DPs forskelle som myter af enkelhed, orden og forudsigelighed, pålagt/påtvunget en socialt konstrueret virkelighed, som er karakteriseret ved kompleksitet, mangfoldighed og flyden. Det uddyber forvirring og misforståelser ikke at repræsentere kompleksiteten ved at leve i en uundgåelig flertydig verden.
<u>Organisations-bred konsensus</u> Folk på alle niveauer i hierarkiet siges at være enige om potentielle problemer – organisations-bred konsensus (OBK), som ofte beskrives i harmoniske familiære, emotionelle termer. IP omfatter en interpersonel, nogle gange familiær tæthed. Konsensus er et andet navn for konformitet (gøre som vi plejer). Når konsensus udfordres, retfærdiggør IP tilsidesættelse af individers ønsker ved, at enighed er modgift mod interessekonflikter, som kan opdele og paralysere en organisation. IS kan erkende konflikter og afvigelser, men fortolker dem som grunde til at søge en transcendent (ophøjet), mere magtfuld unity.	<u>Baseret på dikotomi</u> – modsætninger – binær tradition – binære oppositioner kan ses som uundgåeligt hierarkiske, da en af de to termer må have mere magt, status eller værdi. DP kritiserer den hierarkiske natur. Som IP er kongruent med et ledersynspunkt, er DP kongruent med synsvinklen fra de grupper, som mangler magt og status fra topledelse. DP fornægter ikke eksistensen af enshed, konsistens og enighed, men undersøger også subkulturernes synsvinkler, som ser ting forskelligt. Der sættes ? ved lederskab, da DP placerer magt som konflikters potentiale i centrum for opmærksomhed. Enhver er meddelagtig i magtrelationerne - altid enten magtfuld – ved at aktivere, forbyde/hindre – eller underordnet.	<u>Det centrale ved flertydighed</u> flertydighed, når mangel på klarhed, høj kompleksitet eller paradokser gør mange fortolkninger plausibel (snarere end enkelte/enkle eller dikotome) forklaringer plausible. Hvorfor man kommer til kort ved oppositionel tænkning 1. oversimplificering af opfattelser hos medlemmer fra lavere statusgrupper – fordi termerne i opp. tænkning er baseret på opfattelser hos den dominerende gruppe. Forskelle er ofte vurderet inden for et etableret hierarkisk system 2. dikotomier betragter ikke egenskaber/kendetegn, som falder mellem polare modsætninger. Resultatet er, at opp.tænkning ikke værdsætter variation

		3. de skadelige effekter af disse eksklusioner er usynlige for den dominerende gruppe, fordi det som ikke er tilstede ikke opdages som forskellighed FP genfremstiller forskelle på en måde, som legitimerer det, som ligger ud over opposition ved at indføre et begreb **differance** i stedet for **difference** (Deerida i JM s. 138. (difference og deferral (opsættelse, udsættelse) på engelsk). Begrebet er en måde at tænke, at der er kun en måde at være ens, men mange måder at være forskellig En kulturel manifestation kan ikke forstås uden for den kontekst, den har fundet sted, er sanset og fortolket eller uden at betragte den historie for de personer, som foretager handlingen, sansningen og fortolkningen. Enighed er situationsspecifik. Subkulturer ses som flydende, situationsspecifikke koalitioner, som måske – måske ikke har en lignende stilling i fremtiden. Subkulturel konsensus i en særlig kontekst er den størst mulige konsensus. En afgørelse af enighed/uenighed må involvere en kontekst-afhængig sammenligning med andre sager, tider og individer. Afgørelser om, hvad der er ens – og ikke er, er derfor endeløs udsat – konsistens og konsensus forbliver aldrig en objektiv sandhed i relationen mellem to manifestationer eller graden af enighed mellem to individer. Differance indebærer også, at kategorierne i

		opp. tænkning er subjektivt opfattet og socialt konstrueret. Grænserne mellem og indholdet af en kategori opstår i en kontekst. Fordi kontekserne ændres, kan og skal disse kategorier drøftes endeløst. Ingen kulturel manifestation, ingen fortolkning og subkulturel konfiguration kan studeres isoleret. Differ**a**nce afslører forståelser, som ville være blevet ekskluderet eller ignoreret af tænkemønstre, som er karakteristiske for I og DP. Derfor må mening i kulturstudier i organisationer læses ud af det fraværende såvel som det tilstedeværende. Et studie af de historier, som folk ikke fortæller, afslører aspekter af en kulturel kontekst, som ikke vil være synlig via studiet af de fortalte historier. Manifestationer kan være flertydige og giver multiple fortolkningsmuligheder af meningen. Analysen kan også illustrere de magtdynamikker, som arbejder gennem stilheden. Differance er ikke kun en kognitiv strategi til analyse, <u>den afslører magtuligheder implicit i fraværene - **den undertrykte ideologi.**</u>
<u>Konsistens</u> OBKer ikke nem at opnå, men må forstærkes af et væld af kulturelle manifestationer, som hver i sær er konsistent med de andre.	<u>Inkonsistens</u> Synsvinklen på kultur er sammensat/struktureret ud fra erkendelsen af inkonsistens, som er en form for modsætningstænkning. Den enkleste form for inkonsistens er, når en manifestation fortolkes på to forskellige måder.	<u>Bag konsistens og inkonsistens til kompleksitet</u> FP bevæger sig bag om klare konsistenser/inkonsistenser for at genbegrebsdanne disse relationer i multivalente termer som delvist kongruente, delvist inkongruente og delvist relateret til

<u>Behandling af inkonsistens</u> Handlings-, symbolsk og indholds-konsistenser er ikke altid nemme at se. Inkonsistens kan nævnes, men sædvanligvis beskrives en dybere konsistens, som afgør den åbenbare konflikt. <u>Klarhed og eksklusion af flertydighed</u> Kulturer eksisterer ifølge IP for at lindre angst, kontrollere det ukontrollerbare, bringe forudsigelighed til det usikre og klargøre det flertydige. En sådan sense-making er nødvendig for at kontrollere adfærd, som forstyrrer harmoni og forudsigelighed.	<u>Aktionsinkonsistens</u> opstår, når et valgt indholds-tema er inkonsistent med aktuel praksis. I forsøget på at tilpasse omgivelsernes konfliktende ønsker må organisationen ofte udvikle intern inkonsistens mellem tale, beslutninger og handlinger. <u>Symbolsk inkonsistens</u>: Mellem valgte indholds-temaer og kulturelle former (eks. jargon, historier) Organisatoriske fortællinger fortolkes på 2 forskellige måder: godt at hun gør det →← tænk at hun ikke blev fyret Analyse af inkonsistens i fortolkningen af kulturelle former, så som historier, ritualer og jargon afslører ofte et "underliv" af konflikt, som ikke er erkendt i ledelsesmæssig retorik, men som presser teamwork, harmoni, lighed eller samarbejde. <u>Ideologisk inkonsistens:</u> Når indholds-temaerne konflikter indbydes Hvor IS søger ensheder underliggende tilsyneladende forskelle, søger DS at forstå inkonsistens underliggende tilsyneladende harmoniske abstraktioner. <u>Konsensus inden for subkulturelle grænser.</u> DP varierer i antallet af subkulturer, de undersøger, og den udstrækning, i hvilken de beskriver konflikter blandt subkulturer: • En enkelt subkultur undersøges • DS udført på org.analyseniveau • DS fokuserer på mindst 2 veludviklede, klart definerede,	tilfældige forbindelser. Denne proces kan inkludere en undersøgelse af differ**a**nce. Handlingsflertydighed. Hvad enten forholdet mellem udmeldte værdier og praksis er uklar pga. kompleksitet eller mangel på information, kan reaktionen være forvirring eller handlingslammelse <u>Garbage can model:</u> Cohen, March og Olsen s. 142 i JM beskriver denne model i termer af strømme af løse koblinger: problemer, beslutningstagere, valgmuligheder og beslutningsentring, hvor den organisatoriske kontekst overlades til en midlertidig, hellere end en rationelbegrundet logik. Nogle problemer tiltrækker andre, nogle valgmuligheder sker aldrig, nogle beslutningstagere træder ind i eller forlader beslutningstagerkonteksten, og nogle "beslutninger" fæstnes til nye problemer, mens andre går upåagtet hen. Organisationer, hvor garbage can beslutningstagning er normen, kaldes **organiseret anarki**. I disse organisationer er forvirring og paradokser reglen snarere end undtagelsen. Mønstrene af forbindelser er diffuse, medlemskab og deltagelse i beslutningstagning er flydende, og koordination er svær. Når koordinationen opstår, sker dette ofte på et niveau – måske enighed om en politik – men ikke på et andet – hvordan skal implementeringen af den politik ske – eller hvorfor den politik er ønskelig.

	konfliktende subkulturer <u>Kanalisering af flertydighed uden for subkulturelle grænser.</u> Inkonsistens refererer til en klar oppositionel forskel. I modsætning hertil opstår flertydighed, når mangel på klarhed, høj kompleksitet eller paradokser gør mange fortolkninger plausibel DP ekskluderer generelt flertydighed fra arenaen af subkulturel klarhed. En subkultur ses som skabende et sammenhængende meningssystem eller fremskaffende klare beslutninger til gruppens problemer. <u>Muligheden af OBK</u> OBK ses som varierende former for falsk bevidsthed og begrænset modstand – eller som kulturelle kontrolforsøg for at få succes. Selv når OBK ses som en mulighed, - suppleres denne enighed med beskrivelser af inkonsistens og subkulturel forskel, som ville være fremmed for IP.	Information bliver tabt i systemet, sendt til de forkerte folk. I en krise løser de forkerte folk måske et problem pga. deres overlegenhed i bureaukratisk gamemanship, - eller de rigtige folk bliver måske overset eller sendt et andet sted hen (pga. et mismanagement eller forglemmelse) – Sabrosky, Thompson, McPherson 1982 s. 142 – side 143 i JM Når beslutningstagningspraksis adskiller sig så grundlæggende fra det retoriske omkring, hvordan sådanne beslutninger er antaget at opstå, skaffer retorikken ingen guide for handling - så må mønstre af respons nødvendigvis udvikles. Et løst koblet system er et problem i logiske årsagssammenhænge. For såvel aktører som observatører er påstanden og opfattelsen af cause-effect relationerne gjort mere besværlige, fordi relationer er uregelmæssige, forsinkede, usammenhængende og indirekte. De, som handler i løst koblede systemer, hviler på tro og antagelser, er ofte isolerede, finder social sammenligning svær, har ingen at låne fra, lider under pluralistisk ignorance, bevarer diskretion, improviserer, og har mindre hybris, fordi de ved, at universet er ikke tilstrækkeligt forbundet til at gøre vidtrækkende ændring mulig. Weick 1979 s. 122 i JM s. 143. FP beskriver sjældent klart og tydeligt forskrifter for handling. Når en organisatorisk situation er flertydig, er det

		svært at vide, om den kalder på handling, hvilken handling der ville være passende, og hvad deres konsekvenser måtte blive. Det hyppige svar er inaktivitet. Men flertydighed kan ses som en trussel mod effektiv udførelse, når der er brug for det. <u>Symbolsk flertydighed</u>: der er ingen klare konsistenser eller inkonsistenser mellem temaer og kulturelle former. FP starter fra præmissen, at en historie har multiple meninger. Når sproget i historierne (uangivne, ufastsatte antagelser, tavsheder, billeder, ordspil) **bliver dekonstrueret**, kan vi læse mellem linierne, finde spor af det undertrykte af en dominerende ideologi. FP anlægger et kompliceret syn på forholdet mellem indholdstemaer og kulturelle former. Nogle gange er forholdet svært at dechifrere (tyde), fordi det er mørkt eller utydeligt. I andre tilfælde, er forholdet svært at forstå pga. kompleksiteten af relevante faktorer. I endnu andre tilfælde komplicerer skjulte spor og undertrykte interesser af medlemmer af undertrykte grupper fortolkningen, eller tomme kulturelle former bliver gentaget, selv når de er afkoblet fra deres meninger. Symbolikken er ikke enkel at fortolke. <u>Ideologisk flertydighed</u>

		FP ser også flertydighed i forholdet mellem indholdstemaerne. Når FP bevæger sig bag konsistens og inkonsistens, må det nogle gange støde på en type paradoks, som er ideologisk "dead end". Sådan et paradoks – **aporia** – udstiller et system gennemsyret af uforenelige ideologiske problemer. FP på forskellige analyseniveauer FP på subkulturelt niveau. FP på subkulturer portrætterer grænser som permable, subkulturelle medlemskaber som flydende og relationer mellem subkulturer som multivalente – dvs. gruppealliancer ligner slægtskaber eller koalitioner nærmere end identiteter, og de er karakteriseret ved flyden, mulighed for at mobilisere og sprede sig. Når subkulturer ses fra et FP i stedet for et DF, erstattes oppositionel tænkning med en undersøgelse af differ**a**nce.
<u>Når individer afviger</u> På trods af OBK vil det være fornuftigt at antage, at individer lejlighedsvis vil afvige. Nogle studier nævner ikke muligheden – andre med ambivalens, fordi de på den ene side benægter det – på den anden side indrømmer, at meningsforskelle kan opstå. Sathe 1985 s.140 i JM: Hvis fundamental uforenelig mistilpasning mellem individer og organisation er opstået, kan det være bedst for individet at forlade stedet.	<u>Når individer afviger</u> I DP er afvigere ofte helte eller heltinder som prøver at modstå ledelsesmæssig overtalelsesmiddel til at tilpasse. Faren er selvfølgelig, at afvigerne kan blive fyret. Men før dette skridt er der ofte brugt mindre ekstreme, men stadig magtfulde indvilligelsespres for at bringe individuelle afvigere på linie. Når afvigelse bliver kollektiv, er den nem at omfatte inden for DP enten som modkultur eller en retvinklet kultur.	<u>FP på selvet</u> Fordi grænserne er subjektivt og socialt konstrueret, ser en person dem anderledes end en anden. Subkulturer overlapper, de er anbragt inden i hinanden, og de krydser individet. Et fragmenteret selv flyder konstant mellem diverse ændrende identiteter, skubbet af sager/problemer og begivenheder for at fokusere på et aspekt af selvet hellere end et andet – midlertidigt.

5 forskellige reaktioner på individuel kulturel afvigelse: Cuinn and McGrath, 1985 s.331 i JM Isolation: en passiv reaktion på afvigelse, som søger at opretholde de konkurrerende positioner ved at lukke af for andre aspekter af det dynamiske spændings-forårsagede forhold Lukkethed: kan komme gennem fornægtelse, formalisering, buffering eller andet, som resulterer i adskillelse Akkommodation: en passiv tilnærmelse til afvigelse, som antager en problemløsning, som resulterer i kompromisser og måske underordning af en eller flere konkurrerende positioner Dominans: en dynamisk strategi for at opretholde kontinuitet og fremkalde konfrontation og sejr over de modsatte positioner Transcendens: kapacitet til at engagere paradokset i en Janusform, at transcendere og se fællesskab i modsætninger og bevæge sig udover og gentilpasse forskellighederne/afvigelserne		FP inkluderer varierende meninger om, hvorvidt flertydighed har positive eller negative effekter på udførelsen. Årsagsforklaringer og præferencer tillades at opstå retrospektivt – efter handlingerne er indtruffet.

Joanne Martin finder det vigtigt at bevare forskellene mellem perspektiverne i stedet for at forsøge at fjerne dem.

Teoriovervejelser og kritik

Forskere, som studerer samme kulturmedlemmer og organisatoriske begivenheder, evaluerer, genkalder og fortolker forskelligt. Desuden er forskere forskellige både mht. koncept og personlighed, hvilket kan influere på, hvad kulturmedlemmer siger.
Så uanset kvalitativ eller kvantitativ dataanalyse er tilgang og fortolkninger altid subjektivt påvirket.
Derfor betragter Joanne Martin perspektiverne som "idealtyper" og ikke objektivt beskrevne særlige kulturelle virkeligheder.
Derfor bliver brugen af de 3 perspektiver problematisk:

- De er kategorier og derfor sædvanligvis baseret på dikotomier (opdeling – i 2), hvorved den ene ende af dikotomien ses som dårligere end den anden (inferior)
- Lineær tænkning – eks. stadieteorier → kategorier
- I hvert af disse kategoriseringsskemaer er der en fristelse til at se dem som værdifulde. Kategorier er desuden problematiske, fordi de tenderer at blive hierarkiske
- Mennesker og ting passer sjældent på en nem måde til kategorierne, og meget af vigtighed bliver altid overset, så snart kategorier anvendes.

Det at arbejde inden for et af de 3 perspektiver tvinger forskeren til at ignorere eller fordreje kulturelle fænomener. At studere kulturelle fænomener ud fra alle 3 perspektiver gør forståelsen bredere og dybere. Men pga. kategoriers problematiske natur, må selv arbejdet ud fra 3 perspektiver forvride synsvinklen og reducere individers kompleksitet – ideer og handlinger – både de, som er inkluderet og de, som er ekskluderet.

Det er desuden vigtigt at tage stilling til, om man som forsker vælger en specialist eller generalist tilgang:
Ved en specialist-tilgang studeres kun 1 eller 2 typer af kulturel manifestation, hvilket medfører, at eet studie ikke overlapper andre undersøgelsesområder – "en intellektuel ghetto", hvorved det bliver nemmere at påvise, at kulturelle studier kan yde en unik indsats til organisationsteori. Organisationer HAR kultur.

Kritikken er, at meget vigtig kritik ekskluderes, idet en begrænset tilgang afholder forskerne fra at undersøge variable – så som formel og uformel praksis – som også er et kernepunkt i organisationsundersøgelser – (også i min tidligere samt nuværende undersøgelse).
Desuden vil en snæver tilgang gøre det vanskeligt at se processerne med kulturel transmission og ændringer og relatere dem til økonomiske politiske realiteter, fordi materialist-betragtningerne er ekskluderet – realiteter, som netop er realiteter i organisationer (jf. interviews).
Når kulturelle studier ekskluderer praksis fra studiet af kultur, ekskluderer det mest af, hvad der konstituerer organisationsliv. Det er især vigtigt, hvis man betragter konflikter og hierarki inden for en organisation. Derfor er det ikke nok at beskrive ideer og værdier.

Ved generalist-tilgangen undersøges derimod vide rækker af kulturelle manifestationer. Organisationer forstås SOM kultur – hvilket medfører, at organisationer analyseres og forstås i ekspressive, forestillingsforløbs-mæssige symbolske, såvel som materielle og økonomiske termer.

Kritikken er, at kultur bliver ”en køkkenvask” – et opbevaringssted for uforklaret kompleksitet, fejlvarianter og andre mysterier af forfejlet empiri – hvis kultur inkluderer hvad som helst, hvordan kan resultaterne af kulturstudier så distingveres fra andre domæner af undersøgelser.
Joanne Martin :
Hvis kultur bliver betragtet som et billede på organisatorisk liv, så burde alt af vigtighed for kulturmedlemmerne undersøges. En generalist-tilgang, som inkluderer studier af alle slags manifestationer – inkl. formel og uformel praksis, tager kulturen ud af den intellektuelle ghetto og letter udforskningen af koblingen/forbindelsen med andre domæner af organisationsteori.

Og her ses netop koblingen i min model i indledningen mellem organisationsstruktur repræsenteret ved Scott i tidligere opgave (bilag) – politisk niveau repræsenteret ved forvaltning (og Salamanca-erklæring) – og organisationskulturen repræsenteret ved analyse ud fra 3 perspektiver på niveauer fra bund til top i organisationen.

Jeg vil derfor analysere mine data i forhold til inklusion jf. Salamanca-erklæringen ud fra hvert af perspektiverne og herefter sammenholde resultaterne i forhold til inklusionsbegrebet.
Jeg vælger altså en generalist-tilgang. Derfor har jeg også valgt at spørge ind til mange indholdstemaer – idet de vil fungere som kontekster for hinanden og have betydning for implementering af inklusionsprocesser. Indholdstemaerne er følgende:

Indholdstemaer

1: Visioner, værdigrundlag, etik, menneskesyn, overordnede mål
2: Mål - pædagogik
3: Organisering og struktur
4: Lærer/ledelsesstyret proces om mål, rammer og struktur
5: Tværfagligt samarbejde
6: Pædagogisk – psykologisk- rådgivning
7: Kompetence, ansvar, ledelse, kompetenceudvikling, vidensdeling/skabelse
8: Inklusion
9: Ønsker for fremtiden

Jeg vil diskutere metateoretisk forankring efter analysedelen, men især 2 teorier skal præsenteres her, fordi de får betydning for fortolkning af analyseresultaterne i forhold til inklusion: Perssons (2003, 2004) begreber kategorisk og relationelt perspektiv i forhold til specialpædagogikken og Olivers (1996) sociale model.

Det kategoriske og relationelle perspektiv

Persson (2003) skelner mellem et kategorisk og relationelt perspektiv på mennesker med særlige behov.
Det kategoriske perspektiv har individet i centrum og er forankret i den positivistiske empiri. Mangler eller afvigelser er i fokus, og disse afdækkes og behandles af eksperter specifikt i forhold til diagnosen – en medicinsk model. Særlige behov i dette perspektiv

refererer til individets karakteristika, som differentieres, kategoriseres og diagnosticeres af eksperter. Hjælpen gives specifikt i forhold til diagnosen (udredningen) – målet er ”helbredelse” eller ”lindring” – resultatet er ofte, at individet segregeres.
Det relationelle perspektiv rummer forestillingen om, at omgivelserne – systemet, skolen, samfundet skal tilpasses individet med særlige behov. Individet er aktivt og socialt og udvikler sig – og sine særlige behov – i samspil med sine omgivelser. Derfor bliver indsatsen og synet på mennesket de sociale sammenhænge – individet i konteksten. Specialundervisning bliver en social og pædagogisk disciplin og målet inklusion.

Den sociale model repræsenteres af Oliver (1996), som ikke fornægter individets problemer, men heller ikke ønsker dem repareret. Det er samfundets manglende evne til at stille passende serviceydelser og inddrage de særlige behov i organisatoriske sammenhænge, som systematisk handicapper hele grupper, som derved oplever undertrykkelse og udskillelse. Samfundet skal ændres – men gennem gruppernes egen politiske kamp - empowerment – ikke af eksperter alene. Konflikten findes mellem hierarkiets top og bund. Synsvinklen er hierarkiets bund og grupper frem for individet.

Videnskabsteoretisk forankrer IP (integrationsperspektiv) sig via sin harmoniopfattelse i den positivistiske medicinske model, DP (differentieringsperspektiv) kan via sin konfliktopfattelse relateres til den kritiske sociale model, mens FP (fragmentationsperspektiv) jf. Joanne Martin bekender sig til socialkonstruktivismen.
Jeg skal senere i opgaven tage disse begreber op til diskussion.

Metodekritik af perspektiverne: validitet redegjorde jeg for i mine metodeovervejelser mht. dataindsamling, sammenstilling med tidligere undersøgelse, min egen rolle som lærer i organisationen.
Mht. realibilitet vil der være en forskel i opfattelse mellem på den ene side IP og DP og på den anden side FP.
Såvel IP som DP undersøger temaer, som der (i hele organisationen eller i subkulturerne) er klarhed om, men ud fra 1 synsvinkel: harmoni eller konflikt. Så for begges vedkommende vil jeg sige, at de lever op til den positivistiske empiris krav om realibilitet. De har i deres grundform en forskeruafhængig undersøgelsesform, hvis resultater kan efterprøves af andre forskere.
Kritikken mod FP vil være, at undersøgelser ikke er realiable, fordi de pga. manglende konstans – kontekstualiseringen, flyden, de mange måder at være forskellig på – ikke kan eftergøres. Med sin social-konstruktivistiske tilgang vil såvel undersøgelsesdesign, dataindsamling og -behandling som fortolkning af resultater være subjektiv.
Til gengæld vil FPs kritik mod IP og DP være, at de giver et ”fordrejet” billede at virkeligheden – dels fordi de generaliserer deres undersøgelsesresultater – dels fordi de undlader at undersøge områder, som der ikke er klarhed om. Det ligger således ”indlejret” i selve FP, at realibilitet aldrig kan opnås i den positivistiske forstand. Det er således overvejelser, jeg skal have med i min analyse.

Analyse

Et bottom-up syn repræsenteret ved lærere, forældre, elever holdt op mod tidligere undersøgelses top-down syn repræsenteret ved forvaltning, ledelse og specialklassekoordinatorer.

I sammenstillingen (bilag 9) er forvaltningens udmelding øverste lag i hierarkiet – og i kraft af netop en udmelding – det grundlag, som organisationen (skolen) skal arbejde efter.

I forhold til indholdstemaerne 1 – 9 er det følgende indholdstemaer, der fylder – kvantitativt og i bevidstheden - og udtrykkes mest i de 3 nederste lag i hierarkiet:
3: organisation og struktur hos lærerne – mindre hos forældrene
5: tværfagligt samarbejde fylder mest hos på alle 3 niveauer
6: PPR meget på lærerniveau
7: lederkompetence (til at sende eleverne væk) meget hos den ene forælder
8: inklusion (og fravær) meget på alle 3 niveauer.

Generelt kan siges, at indholdstemaer tæt på konkret hverdagspraksis fylder meget på lavere niveauer, mens overordnede mere abstrakte temaer som visioner, mål, pædagogik, ansvar, kompetence og lærer/ledelsesstyret proces om mål, rammer og struktur fylder mindre.
I IP (integrationsperspektiv) vil dette kunne fortolkes som overordnet kulturel enighed, mens uenigheden ligger på subkulturelle niveauer.
I DP (differentieringsperspektiv) vil forholdet kunne tolkes som en grundlæggende modsætning mellem top og bund i hierarkiet.
I FP (fragmentationsperspektiv) vil et nærmere studie af mangfoldigheden repræsenteret ved det sagte, det usagte og konteksten kunne medvirke til at skabe et billede af kulturen.
Min tilgang er analyse ud fra alle 3 perspektiver. Af hensyn til opgavens omfang vil næranalysen begrænses til 8 inklusion (dybeste grundlag i organisationen jf. forvaltningen), mens de øvrige temaer inddrages kontekstuelt.

Henvisninger i det følgende:
Endelig sammenstilling af data bilag 9: (temanummer, kolonnenummer)
De 3 analyseafsnit IP, DP og FP svarer til analysemodellens sidste 3 kolonner:

IP – Integrationsperspektiv - Inklusion og værdigrundlag - Fokus på OBK

Ud fra IP vil fokus ligge på følgende udtalelser, fordi de kan opfattes som OBK (organisationsbred konsensus), konsistente og klare i forhold til udmelding:

8,1: Forvaltning melder inklusion ud i forhold til Salmanca-erklæring

8,2: På ledelsesniveau omsættes inklusionstanken til rummelighed – ”*i overensstemmelse med muligheder*”

8,3: Koordinatorerne henviser til samarbejdet med ledelsen om rummelighed – hvilke børn kan rummes – og især ikke rummes – da det antydes (8,3,23-26), at forkert anbragte børn er årsag til, at strukturen ikke kan gennemføres

På lærerniveau gives der udtryk for, at
Overbygning: 8,4,5-14: ..*at specialklassebørn kommer ud mellem normalklassebørn så meget som muligt…* men opgaven er vanskelig og kræver flere ressourcer, men skal løses, fordi den er pålagt 8,4,20 – 40
- en pragmatisk holdning, som ikke skaber uenighed
Mellemtrin: 4,5,158 – 175: udtrykker et ønske om større rummelighed ..*jeg synes, at nogle af vores børn, der skulle de have mulighed for at komme ud ….enkeltelever…..*
men samtidig også et ønske om at begrænse gruppen
….*vi måske kunne finde en nedre grænse for, hvad der skal være i en specialklasse*

På forældreniveau
Overbygning: 8,6,213 – 218 …*jeg synes, at de skal have noget mere samvær med nogle af de nærliggende klasser …..integration imellem dem*
Et ønske om, at specialklasserne får mere at gøre med normalklasserne

Mellemtrin:
Forældreglæde ved at en lille specialgruppe kan integreres på en almindelig skole

8,7
X:..fandt 5 børn, som kunne starte i børnehaveklasse i E-rækken på S-skolen – og det var den første børnehaveklasse i specialklasserækken der –

X: og vi var rundt på mange skoler for at finde ud af, hvad der egentlig var det rigtige
G: ja
X: og jeg var selvfølgelig glad for, at der var et tilbud…på en almindelig skole

Gruppen har ændret sig: 8,7,5-15 ….*de drenge….har en anderledes adfærd…voldsomme, stikker af fra skolen….forestille mig, at gruppen ikke var så stor, som den er nu*

Elev i overbygning:
Ønske: 9,8,5-10: …..*at der kom nogle flere ind i vores klasse…*

I et IP ville ovenstående syn på rummelighed danne OBK (organisationsbred konsensus), idet der er generel enighed om rummelighed på et helt overordnet niveau, hvor forskelle i ordvalg ikke tolkes som grundlæggende uenighed. Da ledelsesniveauet er de kulturelle skabere, forventes loyalitet nedad i hierarkiet, hvorfor de lavere niveauer ikke høres (jf. tidligere undersøgelse bilag 1). At der findes uenighed/problemer i organisationen tænkes ikke som et organisatorisk eller ressourcemæssigt problem – det er visse børn, der er for vanskelige, hvorfor det bedste for alle er at ekskludere dem, så man igen kan opnå harmoni som modgift mod de interessekonflikter, der kan ligge omkring specialklasserækken. Ledelsen vælger således også at tage netop dette spørgsmål op – uden at meddele eller medinddrage lavere niveauer (bilag 1). På ledelsesplan vil man ud fra interviewene mene at kunne skabe OBK om denne eksklusion af vanskelige elever/individer (passer ikke i "familien") til alles bedste. I øvrigt er eksklusion nødvendig

for at bringe forudsigelighed og kontrol tilbage i organisationen. På denne måde ses OBK (organisationsbred konsensus), konsistens og klarhed mellem temaer som inklusion og eksklusion.
Dette understøttes af andre måder at opretholde harmonien, når enkeltindivider/små grupper afviger:

Inklusion/eksklusion understøttes af visionerne (1):

Forvaltning: 1,1
..børn og familier med særlige behov har ret til særlig støtte og opmærksomhed…
…alle børn er aktive deltagere i et godt udviklings- og læringsmiljø i udfordrende og trygge rammer med plads, rum og overskud til at indgå i forpligtende sociale fællesskaber med tid til at pleje venskaber og løse konflikter
Bag denne vision ligger tanken om, at for at deltage lige må de med særlige behov have særlig støtte – en positiv særbehandling. Det er derfor forventeligt, at specialklasserækken er taget op i drøftelserne af værdigrundlag.

På ledelsesniveau (1,2) er udmeldingen omsat til individ niveau – og i forhold til metoder og læringsprocesser. Værdigrundlag omtales ikke*…. individuelle hensyn i forhold til metoder og læringsprocesser*

Koordinatorerne (1,3) bekræfter, at specialklasserækken ikke har fået særplads i værdigrundlaget. Den ene koordinator kender ikke kommunens grundlag. Der gives ikke forklaringer.

- *Særlig fokus på specialklasserækken?*

S: Nej, det tror jeg ikke, det er skolen som sådan

- *Hvad kender I til kommunens grundlag for arbejdet med børn og familier med særlige behov?*

L: jeg ved ikke noget
S: vi ved det, vi har fået at vide i forbindelse med netværksarbejdet – det gælder jo alle

- *Menneskesyn/perspektiver på børn inden for specialklasserækken?*

L: Det er ikke noget, der er blevet snakket om – det tror jeg ikke –
S: nej

Lærer i overbygningen (1,4)
G: okay – kender du øh kender du kommunens – kender du kommunens grundlag
S: ej ja en lille smule

…værdigrundlag for skolen som sådan – øh hvordan – øh medtænkes specialklasserne her?
S: øhm det er jo ikke fordi at vi er kommet specielt langt i det, så vidt jeg kan se – æh men der har ikke været nævnt noget spe – specifikt omkring specialklasserne nu
G: okay så det er ikke noget man – hvor man f.eks. siger – vi er en normalskole, som skal rumme specialklasserne med særlige behov – det skal vi medtænke i vores værdigrundlag?
S: nej

Også her bekræftes det, at specialklassen ikke nævnes specifikt, men det forklares delvist med, at man ikke er nået så langt

Lærere på mellemtrin (1,5):
…om der bliver taget særlig hensyn til – eller man diskuterer det speciale i det normale, når man diskuterer værdigrundlag?
A: nej – for som vi siger, så er vi jo tit blevet glemt ikke – vi bliver jo glemt

Også her bekræftes, at specialklasserne ikke har fået særplads – men det forklares med, at disse bliver glemt.

Forældre overbygningen 8,6
F: men min indtryk er, at de får lov og egentlig og sejle i deres egen sø – altså I får ikke nogen opbakning fra skolen øh bestyrelsen
og ledelsen ikke – altså der der får I sgu lov til at stå alt for meget alene og øh – mit indtryk er, at at – nå Ja, de skal jo egentlig bare være her altså
M: ja – det er sådan en øh
F: hvis vi kan lave så lidt – hvis vi kan øh…bruge så lidt…opmærksomhed på dem, som muligt, så så har vi det bedst
M: det er sådan en anden grøntsag, der bare er blevet smidt hen i en kasse – sådan har jeg følt det
F: ja et eller andet sted

– den fysiske placering – de er jo helt alene oppe i
F: ja det er skidt – det synd – det kommer vi igen tilbage til
M: det er jo igen det der – nu kan de sgu være der alene
F: at de vil ikke integreres med nogen, og det er ligesom, de er skubbet ud på et sidespor, og……

…integration imellem dem – altså det vil (M: det er jo) være nr. 1 også for dem, fordi at så føler de sig ikke – lige så meget specialklasse, som de egentlig går og gør nu, fordi nu er de sat helt ud i en afkrog aføh skolen, ogøh så kan de sgu egentlig rende og passe sig selv der – det det det øh under al kritik – det må være helt klart – det det er skidt – det er
G: det mener du ikke, de lærer noget godt af?
F: nej – det gør de ikke – ja de lærer at komme ud på et sidespor igen ikke fordi…(M: så er det jo, der bliver slåskampe og..) de kan sgu bar gå ud i et hjørne af skolen, og..og hvis I nærmer jer nogen af de andres område, såøh ..kan der kun blive ballade ud af det ikke – og det er jo ikke et rigtigt signal at give fra ledelsens side
(Min kommentar: klassens lokale ligger alene ved siden af kantinen i halbygningen som eneste klasselokale i denne bygning. Klassen er på denne måde anbragt fysisk langt fra alle andre klasser på skolen. Til gengæld bruger overbygningens elever kantinen i frikvarterne. Klassen består af urolige/voldsomme drenge).

Forældrenes udtalelser viser utilfredshed med den opmærksomhed og støtte, specialklassen får.

Forælder mellemtrin 1,7:

G: øhm – har du en fornemmelse af, hvordan andre på skolen, hvordan normalskolebørn, hvordan normalskole-øh-lærere ser på specialklassebørn og dermed på specialklassen på S-skolen?
X:…….jeg har ikke fornemmelse af, hvad de andre lærere….hvad deres indtryk er, det har jeg ikke
diskuteret med nogen (G: nej)
Tavshed/stilhed

IP: enighed i så overordnet værdigrundlag, at det gælder for alle. Det specielle i det normale vil være potentielt konfliktuelt. Det handler om at finde den bagvedliggende/ophøjede enighed, hvorfor det heller ikke tillægges betydning, at forklaringerne på manglende hensyn er forskellige i hierarkiet.
Specialklassen i overbygningen betragtes som afviger og er derfor sat uden for hørevidde – de er isoleret (– til deres eget bedste – en anden form for fællesskab)

Forældrene har flere eksklusionshistorier:
4,1
fordi han han han (kurator) *lover en masse ting, og han siger en masse ting og…og det holder ikke stik, og jeg synes, når man modarbejder klasselæreren – i en specialklasse F: i DEN grad xxxxxx M: så ved jeg ikke, hvor fedt det er vel – for det er jo det, han gør*
G: hvordan gør han det?
M: for hanøh holder jo hemmelige møder, når hun er syg og – og det synes jeg, DET kan man ikke være bekendt, (min tilføjelse: 2 hold forældre blev hasteindkaldt af inspektør og kurator mhp. at flytte 2 elever fra klassen, mens klasselærer var syg i 2 dage)

..og jeg har også været udsat for, at jeg har ringet ned tiiil til M (viceinspektør) nede på skolen – ML – og der – da vi også skulle sidde og snakke – og så siger han jo også pludselig til mig, at han ved slet ikke, om N hører til i den klasse – og det er jo også et eller andet med, hvis så den ene rykker, og den anden rykker, oog og den tredje skal måske på efterskole, jamen så er der måske ingen elever til den klasse vel
G: mm
M: det er måske også et eller andet – noget med at lukke munden på nogle forældre ikke – eller få splittet den der ……splittet den der klasse op, såøh så , jamen så er der måske ikke brug for den skolelærer mere – og det ville jo være et frygteligt tab……synes jeg

5,6,40-70
M: og vi har været til et øh – vi skulle til et øh – et øh skole-hjem-samtale, hvor vi skulle snakke med klasselæreren, og vi skulle snakke med ham (kurator)

og da vi kommer derned, er klasselæreren der jo ikke vel
G: hvorfor ikke?
M: fordi E (kurator) han synes jo ikke det var – det var joøh ikke – der var jo ikke nogen grund til, at hun skulle være der
– ogøh det er jo også fint nok, men men – altså det ham ligesom lukkede ud, det var, at N skulle på efterskole og……..altså hvis han havde kendt N lidt bedre, så havde han måske også kunnet se på N, og havde og havde han snakket med ham , jamen jamen så kunne han også se og mærke på ham, at han skulle ikke på efterskole, - men det havde han ligesom sat sig for, at……det kunne han godt tænke sig……...

5,1
øhm – altså – det har vi – os forældre snakket meget om at at…at ledelsen de virker jo også som om, at der er dem der ikke – altså – de kan bare holde til derovre – altså det det det er jo ikke sådan, så de har et et øh – der er jo heller ikke mange lærere, der er på, fordi – de vil jo ikke derop – har man jo et indtryk af

7,6
…..du var i gang med at fortælle mig en historie
M: ja øh – det vaaar i – før sommerferien, der øh – var der også en af drengene, som havde været oppe at slås eller været oppe og toppes med nogen og øh da kurator-E der – han tager jo også nogen beslutninger hen over hovedet på folk uden forældre eller noget ved det, at øh så kan drengen bare blive smidt ud af skolen eller – i hvert fald i en periode, så kan han vende tilbage efter sommerferien – altså en straf, som jeg slet ikke kan forstå, at sådan en som ham han kan udøve, når det er det er hans job at have med specialbørn at gøre – UD med ham (drengen)

G: og og hvem mener du har besluttet det?
M: det mener jeg er skolens ledelse
G: okay……..så det og og …bortvise børnene på er det er det en måde, man handler på i forhold til de her specialklassebørn?
M: altså øh ..et eller andet sted så kan man jo næsten begynde at se et eller andet mønster ikke – altså – de er for besværlige, og de er – altså ja jeg synes, det er det er typisk, når man ikke ved, hvad man skal stille op……m, og det er altså åbenbart fair nok øh – for S-skolen, at man har de der øh under bordet beslutninger, at man bare kan smide børnene ud – og min egen søn er også blevet øh – truet med det – at hvis ikke at han fortalte nogle sandheder om noget slåskamp, der skulle op og stå, så…kunne han også blive bortvist fra skolen

Ovenstående historier bekræfter organisationens måde at løse konflikter og behandle afvigelse. Lederen har via sin lederrolle ret og pligt til at beslutte og handle til organisationens bedste, så harmonien genoprettes - og det bliver gjort ved at ekskludere afvigerne (min tilføjelse: bortvisning i kortere tid, udsendelse i praktik i længere tid, visitering til andre foranstaltninger, flytte elever til andre klasser, henvist til at sidde på en stol foran inspektørens kontor i frikvarterne – 1 time om dagen i en måned). De nævnte reaktioner kan ses som isolation (fokus på episoden – lukkethed over for andre aspekter af det dynamisk spændings-forårsagede forhold, som førte til episoden), lukkethed (omkring handlinger og beslutninger om eleverne jf. forældreindkaldelse og skole-hjem-samtale), akkommodation (forældremøde, hvor forældrene har forberedt dagsorden, men hvor der ikke sker mere efter mødet – forældrene er blevet hørt og inspektøren har lovet at se på forældrenes ønsker). I et IP ses disse handlinger ikke som en straf, men som en nødvendighed og til organisationens og den enkelte afvigers bedste at undgå konflikterne. Handlingerne retfærdiggøres med, at afvigerne lærer at tilpasse sig fællesskabet, hvis de ikke simpelthen er fejlanbragt i skolen.

På denne måde tegnes et billede af en harmonisk og sammenhængende organisation, hvor rummelighed er det, der kan være fællesskab og enighed om. IP er således kongruent med ledelsesniveauets synspunkter.

DP – Differentieringsperspektiv - Inklusion og værdigrundlag - Fokus på separation og konflikt

I et DP ville organisationen anskues anderledes. Modsætninger og interessekonflikter eksisterer mellem subkulturer og afslører magtforhold i organisationen. DP på inklusion vil tage sig anderledes ud. Der vil være fokus på nederste del af hierarkiet.
I forhold til de under IP udvalgte citater vil et DP se forskellene i udtalelserne. For det første vil "forbeholdene" og udlægningerne af udmeldingen tolkes som grundlæggende interesseforskelle/konflikter:

Forvaltningsniveau:
8,1: Inklusion i overensstemmelse med Salamanca-erklæringen.

Ledelsesniveau:
8,2:...*rummelighed. .. i overensstemmelse med muligheder* handler ikke nødvendigvis længere om inklusion i betydningen, at skolens rammer skal "bøjes" efter eleven, men til gengæld bliver skolens rammer styrende for rummelighedsbegrebet, som ikke defineres nærmere og derfor kan betyde såvel formel som assimilerende integration. Rammerne bliver også styrende for, hvilke elever man kan rumme.

Koordinatorer:
8,3: *… Hvad ville I vælge at arbejde med nu?*
L: hvilke børn, vi kan og har ressourcer til at rumme

Er det et problem at rumme nogle børn?
L: Ja, de behandlingskrævende … J: og de, som skal være under konstant opsyn – det hænger ikke sammen med bemandingen

L: Den dag, da vi (koordinatorerne, psykologerne, kurator og skoleinspektør) var samlet hos skoleinspektøren, kom der mange ting, som var noget, vi skulle arbejde videre med – normeringer – at man stiller krav fra skolens side – det her er vi gearet til

S: vi havde på et møde sidste år lige inden sommerferien oppe og vende på stor-teammøde, om vi ville indføre denne her struktur allerede fra i år og køre selvstyrende team omkring specialklasserne – men det ønskede man ikke – med de elever og de forhold, der var nu

Disse udtalelser afslører, at der ligger en konflikt omkring ressourcer, rummelighed og hvilken børnegruppe, man kan og vil rumme. I øvrigt afsløres en konflikt mellem ledelse og lærere om, hvorvidt man overhovedet ønsker at indføre den af ledelsen udmeldte struktur. Samtidig viser udtalelserne, at det er ledelsen (her: koordinatorerne, psykologerne, kurator og skoleinspektør), der diskuterer og afgør – nederste lag i hierarkiet medinddrages ikke.

Lærer overbygningen

5,4: *G: okay ja – hvordan er samarbejdet med normalklasser - … og i det hele taget på tværs af special- og normalklasser?*
S: der er ikke specielt meget samarbejde
G: hvorfor ikke?
S: øhmmmm fordi at…de to specialklasser, jeg repræsenterer, de øh er meget svære at køre ind over normalklasser – det kræver ekstra mandskab og – og bl.a. og det det er der simpelthen ikke mulighed for at få – det er sikkert noget, som sagtens kunne lade sig gøre, men øh det er ikke noget man gør – har sat noget af til, og når vi har været og spørge, så har det heller ikke været noget, der kunne lykkes – og så er der jo også det med, at spe eller normalklasserne ser ned på specialklasserne – de ønsker ikke at have noget med dem at gøre
G: så der ligger en holdning – hvad skal man sige på selve stedet de..?
S: Ja både blandt lærere, men også blandt elever – det er helt sikkert

Dette citat viser, at det under IP nævnte citat, som udtrykker et ønske om, at specialklasserne kommer mere ud i normaliteten, ikke holder i praksis. Her ligger en konflikt gemt – både mellem speciallærer og ledelse, som ikke bevilger ressourcer og speciallærer og normallærere, hvor sidstnævnte ikke ønsker specialeleverne.

<u>Lærere mellemtrin</u>
9,5: A: – *jeg personlig kunne godt tænke mig, at vi havde en bygning for os selv her midt ude på marken – specialklasserne - med mulighed for selvfølgelig også og kunne være med her ikke*

5,5: *G: det fører mig direkte over i et andet spørgsmål, og det er, hvordan specialområdet bliver betragtet inden for normalområdet her på her på stedet?*
Pause
M: jeg tror, vi bliver glemt hele tiden, hvis man har møder – lærersektormøder – eksisterer specialklasserne egentlig ikke
A: vi har et eksempel på at nu, der bliver fortalt om næste år, hvordan timerne skulle fordeles, - så stod vi ikke på – når der lige har været et møde her ude i vores små blokke, så spørger man om det og det og det, og der bliver vi også glemt.
Men når der skal tages fælles beslutninger, så er der rigtig mange lærere, der udtaler sig, ja lærerne, som arbejder i normalklasserne, udtaler sig på vores vegne, selv om – det er vi jo lidt utilfredse med – fordi vi synes slet ikke, at de har kendskab til vores børn

– der kom en ny far fra Tyrkiet, der ikke ville acceptere, at pigen hun gik i specialklasse – og hun blev simpelthen flyttet til normalklasse og kunne sidde på bagerste række uden at lære noget i flere år

A: ja, der synes jeg faktisk, der skal gøres et eller andet for, at man har nogle regler – altså det der med at du kan komme ud – det er da også misrøgt – det at du kan komme ud i en normalklasse, når du helt klart hører til en specialklasse

I disse citater udtrykkes modsætninger og interessekonflikter mellem flere subkulturer: Mellem speciallærere og ledelsen, som glemmer specialklasserne, mellem speciallærerne og de øvrige lærere, som gerne vil have indflydelse på beslutninger om specialklasserne, mellem speciallærerne og forældre. Samtidig viser citaterne, at disse speciallærere i

modsætning til den anden interviewede speciallærer ønsker yderligere specialisering/eksklusion ved, at klasserne anbringes i bygninger for sig selv, så samarbejdet/fysisk nærhed med normalområdet bliver mere frivilligt. Dette ønske udtrykker derfor også en grundlæggende konflikt i forhold til visioner i hierarkiets top.

Forældre overbygningen
De under IP udvalgte citater viser, at forældrene ønsker mere samvær mellem special- og normalklasseelever, fordi praksis afslører segregering og isolation. Forældrene antyder konflikt mellem lærer og ledelse (…*når han modarbejder klasselæreren..)* og forældre/elever og ledelsesniveau – konflikter og interessemodsætninger, som "løses " med eksklusion.

Forælder mellemtrin
X: Det, der ikke har været så godt, er, at der ind i mellem har været nogle børn i klassen, som . . jeg ikke synes passede ind i de rammer, den specialklasse egentlig skulle have, synes jeg – som har haft andre problemer end de – kun indlæringsmæssige problemer ikke

3,7
X*: øhm… jeg ved godt, det er svært at placere børnene i H Kommune ooog …men jeg synes bare, at der skulle være en større differentiering*
G: ja … mener du ikke, at der er tilbud nok?
X: det tror jeg ikke, at der er
G: nej?
X: det tror jeg bestemt ikke, at der er – jeg ved heller ikke, om det er heldagsskolebørn alle sammen, men men de ..de har nogle andre sociale problemer, som….
G: ja?
X: som de andre børn i hvert fald ikke havde, i hvert fald som MEGET lille handicap – de fem børn de havde fra start i hvert fald
G: så det var en en en homogen gruppe?
X: ja det synes jeg, det har været

8,7
X:..fandt 5 børn, som kunne starte i børnehaveklasse i E-rækken på S-skolen – og det var den første børnehaveklasse i specialklasserækken der –

X: og vi var rundt på mange skoler for at finde ud af, hvad der egentlig var det rigtige
G: ja
X: og jeg var selvfølgelig glad for, at der var et tilbud…på en almindelig skole

Af citatet fremgår det, at specialklasserækkens placering på normalskole er ønskelig, men også segregering i form af stor homogenitet i den lille gruppe – understøttet af ønsket om større differentiering i tilbudene i kommunen. Her ligger et ønske om at bevare den (formelt) integrerede homogene, lille specialgruppe i normalskolen, men faseopdelingens større hold er ikke ønskelig. Her ligger således en klar modsætning til ledelsens vision om større holddannelser på tværs af klasser.

Elev i overbygningen

Som nævnt under IP ønsker denne elev sig et tilhørsforhold til en større gruppe.

DP ser ingen OBK (organisationsbred konsensus) inden for inklusion og værdigrundlag. Tværtimod er fortolkningen af temaerne og praksis inkonsistent og flere steder decideret i modsætning til hinanden. Især står udsagn fra lavere niveauer i modsætning til højere niveauer. Magt – afmagt synes at fordele sig i forhold til top og bund i hierarkiet:

5,6: (forældre – overbygningen)
*M: og så har de været uheldige og være med ham (*kurator min tilføjelse*) på en tur, hvor ….hvor også han har dunket en af Ns kammerater i hovedet og nevet N i armen, og og det har jeg jo så gået videre med til (Direktør for Børn & Kultur* – min tilføjelse*) LK, men……..LK er EMs overordnede i kommunen*
G: okay
M: øhm og der bliver jeg smidt tilbage til M, som er – hvad hedder sådan noget – han er jo gået ind og skal være leder i stedet for den leder – eller øh øh skoleinspektør, som er holdt op ikke
G: mm mm
M: konstitueret leder – øhm – og det fik jeg heller ikke noget ud af, andet end at jeg måtte slappe lidt af med det – men heldigvis så eeer – er forældrene – forældrene til den dreng er jo så gået videre med det og og har været til politiet og sådan nogle ting med det ikke

….har den der forælder som nu de her ting har jo så gået videre med det til..til H Kommune (G: mm) ikke, men men det er nok ikke nok altså , fordi vi ku' jo - vi får jo ikke rigtig noget ud af det, fordi siger vi noget til ledelsen på S-skolen om LK, såå ..jamen altså det kommer jo ikke nogen vegne – de holder jo hånden over hinanden –

Set i forhold til afvigelse fra ledelsens beslutninger og holdninger kan det, at en klasse med store sociale problemer + lærer isoleres i en blok for sig i et DP tolkes som et kraftigt "overtalelsesmiddel" til at bringe sig på linie – og det at ekskludere elever fra fællesskabet i kortere eller længere tid samt forsøget på at opløse klassen ved overflytninger – kan sammenlignes med "fyringer" i DP samt en kraftig magtanvendelse.
Imidlertid fortæller forældrene videre, at hele forældregruppen kollektivt har forsøgt at ændre denne udvikling:
5,6,168-219:
M: ja ja, men vi har heldigvis været meget gode til at ringe til hinanden og og stikke hovederne sammen og holde møder og sådan nogle ting – det må jeg sige – det har vi formået. (G: ja) Hver gang der har været nogle ting, vi har været utilfredse med, såøh…….så har vi faktisk været gode til det
F: der har været et meget godt sammenhold ikke
M: ja – det har der (G: ja) – men men igen er vi jo – altså vi er jo også meget forskellige som forældre, og og det er de jo også som som kammerater i klassen øh …..men men der er nok også nogen, som har ….været udsat for nogle frygtelige ting ikke
…
G: nej i det hele taget til at prøve at ændre de vilkår I – talte før om, det at få en ekstra lærer på, og
M: jaa jeg synes, jeg synes, vi harøh, jeg synes, vi harøh på et forældremøde har vi i hvert fald haft mange mange punkter på ogøh – der var det jo igen ML, der var konstitueret

leder, og han øh – kunne jo fortælle, at nogle af tingene kunne måske lade sig gøre, og nogle af tingene var nok ikke så lad-sig-gørligt – men alligevel skulle vi jo prøve at undersøge sagerne ….og hvad det er kommet til, det det er der ingen, der ved, fordi vi har hverken fået referat eller tilbagemelding eller noget som helst – og det her forældremøde det stod på d. 4. november
G: okay……..så det er der ikke kommet noget ud af?
M: nej!
G: nej
M: så man føler jo også – altså vi havde jo – vi var jo, i forældregruppen havde vi jo alle sammen sat os sammen – og simpelthen lavet en dagsorden, hvad vi ville snakke med ham om – men spild af tid ikke
Af citatet fremgår det, at forældrenes dagsorden og synspunkter bliver hørt, og der bliver givet nogle løfter fra ledelsens side. Herefter sker der ikke mere. Forældregruppen får altså ingen indflydelse på en ønsket kulturel forandring, hvilket igen står i modsætning til kommunens hele grundlag for samarbejdet i organisationen:
4,1:
Vi vil anvende ressourcerne i videst muligt omfang i tæt dialog og samarbejde med de voksne nøglepersoner, der er omkring barnet i hverdagen – såvel den enkelte lærer(team) og familien og barnet

5,1:
…bevidsthed om familien som den vigtigste i samarbejdet – opmærksomhed på ulighed i samarbejdet med familien/ det tværfaglige samarbejde – faglig viden og ekspertise stilles til rådighed – tværfagligt samarbejde baseres på helhedssyn – tryghed sikres i samarbejdet – parathed til at anskue – forstå og respektere problemer ud fra familiens og samarbejdspartnernes synsmåde

Sammenfattende kan man ud fra et DP sige, at synet på organisationer bekræftes: Toppen af hierarkiet er magtfuld, og ledelsen kommer til at stå i modsætning til hierarkiets nedre lag – repræsenteret ved subkulturer. Der er inkonsistens mellem indholdstemaer – eks. opfattelsen af inklusion – eksklusion og syn på børn med særlige behov, og samtidig følger magt/afmagtsfordelingen den hierarkiske forordning i organisationen – eks. afmagt repræsenteret i hierarkiets bund ved utilfredshed, pragmatisk holdning og direkte forsøg på at ændre forholdene.

FP – Fragmentationsperspektiv - Inklusion og værdigrundlag – Fokus på

flertydighed og kompleksitet

- det sagte, det usagte og konteksten

Et FP vil afvise såvel IP som DP på ovenstående temaer, fordi de alene fokuserer på harmoni og konsistens – og konflikt og inkonsistens. Imellem/udenfor fokuspunkterne ligger flertydigheder, som giver en mangfoldighed af fortolkningsmuligheder, som eks. dikotomitænkning lukker af for, fordi den i sin oversimplificering ikke anerkender variation, da termerne i oppositionel tænkning er baseret på opfattelser hos den dominerende gruppe. Forskelle er ofte vurderet inden for et etableret hierarkisk system. De skadelige

effekter af udelukkelsen af variationerne er usynlige for den dominerende gruppe, fordi det fraværende ikke opdages som forskellighed.
Fordi relationer mellem organisationsmedlemmer er præget af distance og tilfældighed, bliver subkulturernes grænser flydende, og medlemskabet opstår og forsvinder i takt med problemers møde, løsning eller glemsel.
Enkelheden i såvel IP som DP ses ud fra FPs socialkonstruktivistiske ståsted karakteriseret ved kompleksitet, mangfoldighed og flyden som en påtvungen myte af enkelhed, orden og forudsigelighed.
FP genfremstiller forskelle på en måde, som legitimerer det, som ligger ud over opposition og dimensioner af sammenligning med en dominerende gruppe.

Hertil anvendes begrebet differ**a**nce: Udgangspunktet er, at der er 1 måde at være ens – men mange måder at være forskellig. Kan ikke forstås uden for den situationelle kontekst – eller uden historien for de agerende personer. Subkulturer er derfor genfremstillet som flydende, situationsspecifikke koalitioner – måske med en lignende stilling i fremtiden. Subkulturel konsensus er derfor kontekstspecifik.
Derfor må afgørelse af u/enighed involvere sammenligning med andre sager, tider og individer, hvorfor afgørelsen om u/ens er endeløst udsat – konsistens og konsensus er aldrig en objektiv sandhed.

Jeg kan derfor heller ikke i denne opgave give en udtømmende fortolkning ud fra FP – og min egen subjektivitet, men jeg skal forsøge at slå nogle strenge an ved at give nogle eksempler.
Jeg vil tage udgangspunkt i forskellene i udtryk for ”inklusions”forståelse, som nævnt under IP. Forbeholdene for inklusion stiger i udsagnene ned igennem hierarkiet – i praksis lærer/forældre/elev niveau findes tankerne længst væk fra inklusion og afspejler samtidig en konkret kontekst:
Fortiden/historien, anamnesen, muligheder/alternativer, forventninger, erfaring/styrker/sårbarhed, stillingsmæssige begrænsninger, tavsheden.

Da et FP jf. ovenstående er situations- og kontekstspecifik, vil jeg tage udgangspunkt i ”fortællingerne/historierne” og forsøge at benytte tilgangene fra differance i analysen heraf.

På forvaltningsniveau er udmeldingen (jf. grundlagspapirer) inklusion jf. Salamanca-erklæringen inden for udmeldte økonomiske rammer
Forebyggelses- og anbringelsesområdet højt prioriteret: ved finansieringsomlægningen valgte kommunen at fastholde forebyggende indsatser med 100% kommunal finansiering

Alle aktører, ledere og medarbejdere, har særligt ansvar for brobygning = overgang mellem ”systemerne” – det påhviler alle at leve op til den overordnede målsætning fra den ratificerede såkaldte ”Salamanca-erklæring”, hvor det grundlæggende princip er den inklusive skole ” …hvor alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen – uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset, hvor forskellige de er.”
Begrænsning skal ikke forstås som forhold ved børnene (jf. kategorisk perspektiv), men kan tolkes som forhold omkring ressourcer/økonomi.

På lederniveau, hvor inklusion er blevet til *rummelighed i overensstemmelse med muligheder*
Inklusion er udefineret blevet til *rummelighed* – og *så vidt muligt* er blevet til *i overensstemmelse med muligheder*.

På leder-, kurator, psykolog- og koordinatorniveau
8,3

- *Hvad ville I vælge at arbejde med nu?*

L: hvilke børn, vi kan og har ressourcer til at rumme

- *Er det et problem at rumme nogle børn?*

L: Ja, de behandlingskrævende … J: og de, som skal være under konstant opsyn – det hænger ikke sammen med bemandingen

L: Den dag, da vi (koordinatorerne, psykologerne, kurator og skoleinspektør) var samlet hos skoleinspektøren, kom der mange ting, som var noget, vi skulle arbejde videre med – normeringer – at man stiller krav fra skolens side – det her er vi gearet til

S: vi havde på et møde sidste år lige inden sommerferien oppe og vende på stor-teammøde, om vi ville indføre denne her struktur allerede fra i år og køre selvstyrende team omkring specialklasserne – men det ønskede man ikke – med de elever og de forhold, der var nu

Men koordinatorerne er ikke enige om sidstnævnte: struktur
4,3

- *Er det en struktur, som I synes passer til at elevgruppen skal være vanskeligere?*

L. Jeg kan ikke se, at det skal være nogen forhindring – altså det kan lige så godt – det kan fint være sådan der – man er flere om at bære byrderne – frem for at man sidder alene med problemerne

Konteksten for rummelighed bliver
"fejlen" ved børnene*: behandlingskrævende – konstant opsyn*
bemanding – normering
det her er vi gearet til – her ligger nogle begrænsninger i skolen, som ikke defineres nærmere.

På dette niveau/disse niveauer er der tilsyneladende i denne situation konsensus om "inklusionsbegrebet": Rummelighedsbegrebet begrænses, og eksklusionskriterier begynder at tage form. Nogle børn ses som et problem = kategorisk perspektiv og bør/kan ikke rummes.
Men ifølge historierne om praksis bliver billedet mangfoldigt:

PPR – skolepsykologniveau : 6,3 i følge koordinatorerne:

S: Der er en ting, som vi har taget op på sidste møde – vi har set på bemandingen – hvor mange man kan rumme i klasserne – hvad der er rimeligt – hvad skal grænsen være for, at der kommer ekstra lærere ind i klasserne – det hænger jo sammen med, at der har

været visiteret nogle børn, der har gået i klasserne, der har været 20.2 børn uden at det er blevet oplyst –

- *Så det er også et spørgsmål om ressourcer?*

S: Ja
Selv om psykologerne arbejder med på at begrænse rummeligheden og øge bemandingen, visiterer de samtidig børn med vidtgående vanskeligheder til specialklasserne, uden at de penge, som er afsat til barnet, følger med barnet. Konteksten i denne praksis bliver at øge rummeligheden i specialklasserækken, men begrænse økonomiske ressourcer.

6,3

- *Visitation af børn:*

.. sker gennem PPR .. det skulle være børn, der er udredt – det er så ikke altid lige det, der er praksis
J: men det er PPR der henviser og sætter eleverne i specialklasser…..og videresender dem
Ifølge denne udtalelse segregeres børn ud i specialklasserne, før de er udredt. Her indsnævres rummelighedsbegrebet i forhold til normalklasserne ved, at børn segregeres ud i specialklasse, før de er udredt.

En anden historie fortæller det modsatte, at en "typisk" specialklasseelev integreres i normalklasse efter forældrepres:

6,5: Lærere mellemtrin:
der kom en ny far fra Tyrkiet, der ikke ville acceptere, at pigen hun gik i specialklasse – og hun blev simpelthen flyttet til normalklasse og kunne sidde på bagerste række uden at lære noget i flere år

A: ja, der synes jeg faktisk, der skal gøres et eller andet for, at man har nogle regler – altså det der med at du kan komme ud – det er da også misrøgt – det at du kan komme ud i en normalklasse, når du helt klart hører til en specialklasse

Kuratorniveau:
Også her kommer flertydigheden ind:
5,6 Forældre overbygningen:
M: ja øh – det vaaar i – før sommerferien, der øh – var der også en af drengene, som havde været oppe at slås eller været oppe og toppes med nogen og øh da kurator-E der – han tager jo også nogen beslutninger hen over hovedet på folk uden forældre eller noget ved det, at øh så kan drengen bare blive smidt ud af skolen eller – i hvert fald i en periode, så kan han vende tilbage efter sommerferien – altså en straf, som jeg slet ikke kan forstå, at sådan en som ham han kan udøve, når det er det er hans job at have med specialbørn at gøre – UD med ham, og det er altså åbenbart fair nok øh – for S-skolen, at man har de der øh under bordet beslutninger, at man bare kan smide børnene ud

Her bliver eksklusion anvendt som disciplinærmiddel – rummelighedsbegrebet er helt væk.

Men en anden historie fra samme forælder fortæller det modsatte:

5,6
M: og vi har været til et øh – vi skulle til et øh – et øh skole-hjem-samtale, hvor vi skulle snakke med klasselæreren, og vi skulle snakke med ham
…
og da vi kommer derned, er klasselæreren der jo ikke vel
G: hvorfor ikke?
M: fordi E han synes jo ikke det var – det var joøh ikke – der var jo ikke nogen grund til, at hun skulle være der (G: mm) – så kunne vi jo sidde og høre på ham – ogøh det er jo også fint nok, men men – altså det ham ligesom lukkede ud, det var, at N skulle på efterskole og……..altså hvis han havde kendt N lidt bedre, så havde han måske også kunnet se på N, og havde og havde han snakket med ham , jamen jamen så kunne han også se og mærke på ham, at han skulle ikke på efterskole, - men det havde han ligesom sat sig for, at……det kunne han godt tænke sig……...

Her udvides rummelighedsbegrebet tilsyneladende: N tænkes overflyttet til efterskole, men M har en anden tolkning:
Tilbudene til specialklasseeleverne tolkes som total eksklusion, idet klassen opløses (iatrogene feed-back-løkker jf. Cohen 1997)

<u>Konstitueret leder:</u>
5,6: Forældre overbygningen
M: ja…….og jeg har også været udsat for, at jeg har ringet ned tiiil til M nede på skolen – ML – og der – da vi også skulle sidde og snakke – og så siger han jo også pludselig til mig, at han ved slet ikke, om N hører til i den klasse – (specialklasse: min tilføjelse).

Samme to modsatrettede tolkningsmuligheder som ovenfor SAMTIDIG, hvorfor det ikke bliver DP, men FP.

5,4 Lærer overbygning:
G: okay ja – hvordan er samarbejdet med normalklasser - … og i det hele taget på tværs af special- og normalklasser?
S: der er ikke specielt meget samarbejde

øhm …..men.. det er jo noget vi skal ..altså det er noget ledelsen ser, vi gerne gør – hvis man går ned og spørger dem, synes de da, at det er en alle tiders ide, men det er ikke noget, der bliver ført ud i livet
G: nej – du var inde på før, at en af begrænsningerne i forhold til at kunne gennemføre det var ressourcer – når ledelsen gerne vil have, at I laver de samarbejder her øhm … følger der så nogle ressourcer med?
S: det gør der ikke – de gange, hvor vi har prøvet, har der i hvert fald ikke gjort det

Her gives udtryk for, at ledelsen ønsker et tværfagligt samarbejde med normalklasserne – altså rummelighedsbegrebet udvides, men det begrænses samtidig af manglende ressourcetilførsel.
(Tideman anfører at inklusion koster ressourcer jf. Den stora utmaningen – manglende ressourcer bliver derfor begrænsende for inklusion). Samtidig foregår en isolation af en vanskelig specialklasse, som beskrevet under DP, hvilket i praksis er en eksklusion af klassens elever.

8,6
G: ja……hvad synes I om den placering, de har fået på S-skolen – den fysiske placering – de er jo helt alene oppe i
F: ja det er skidt – det synd – det kommer vi igen tilbage til
M: det er jo igen det der – nu kan de sgu være der alene
F: at de vil ikke integreres med nogen, og det er ligesom, de er skubbet ud på et sidespor, og (M: ja) og det er også derfor, jeg foreslog før bl.a., at jeg synes, de skal have noget mere samvær med nogle af de nærliggende klasser, som øh – almindelige klasser – som at øh …integration imellem dem – altså det vil (M: det er jo) være nr. 1 også for dem, fordi at så føler de sig ikke – lige så meget specialklasse, som de egentlig går og gør nu, fordi nu er de sat helt ud i en afkrog aføh skolen, ogøh så kan de sgu egentlig rende og passe sig selv der – det det det øh under al kritik – det må være helt klart – det det er skidt – det er
G: det mener du ikke, de lærer noget godt af?
F: nej – det gør de ikke – ja de lærer at komme ud på et sidespor igen ikke fordi…(M: så er det jo, der bliver slåskampe og..) de kan sgu bar gå ud i et hjørne af skolen, og..og hvis I nærmer jer nogen af de andres område, såøh ..kan der kun blive ballade ud af det ikke – og det er jo ikke et rigtigt signal at give fra ledelsens side – det – det synes jeg – det det – (M: det er også det, jeg siger), hvis du gjorde det på en arbejdsplads, så var du sgu ikke chef ret længe i hvert fald – det er helt stensikkert – så var du blevet fyret for længe siden – det…det er helt sikkert

<u>Lærerniveau:</u>

<u>Lærer overbygningen</u>
8,4
S: nej, for hvis der var mere mandskab på, så har jeg stadigvæk en ide om, atøh xxxxxx at specialklassebørn kommer <u>så meget ud mellem normalklassebørn som muligt</u>, men med den støtte, de har brug for – så er det bedst for dem – men de skal stadigvæk have <u>mulighed for at trække sig tilbage sammen med</u>, hvad skal vi sige, <u>nogle af deres egne</u> …. men med støtte

Rummelighedsbegrebet udvides på en måde, fordi der er et ønske om mest muligt samvær med normalområdet, men begrænsningen ligger mest i anderledesheden *nogle af deres egne*, hvorved begrænsningen kommer til at ligge i synet på barnet (kategorisk perspektiv), selv om det bliver sagt, at ressourcerne er begrænsningen

<u>Lærere mellemtrin</u>

8,5
G: jeg tænker på, at I er inde på før, at de opfører sig jo lidt anderledes – kan man godt sige – kan de rummes?
A: pause – ja, både ja og nej – vi har en autist, som er meget mærkelig – og – eller anderledes, skal jeg vel sige - og på en eller anden måde får han lov til at passe sig selv – jeg har aldrig set nogen gøre noget ved ham på hele skolen – øh jeg kan sige de som, dem som (fnis) er bare lidt er lidt almindelig anderledes, kan godt få lov til at gå rundt her

ikke – og være med til de forskellige ting her – er man lidt for speciel – så kan man ikke – jeg kan ikke udtrykke det smartere – kan du (henvendt til M)
M: nej, nej, men vi har jo heller ikke egentlig været sammen her i blokken – men jeg synes – i frikvarteret, der bliver de accepteret – der er ikke nogen problemer der (A: nej) – eller nogen, der brokker sig over dem – og temadage, dem holder vi jo simpelthen for os selv – der blander vi dem ikke – sammen med de andre
…
men vi mente, at de havde godt, at nu de var blevet så store, de skulle være med på valgfag; til madlavning, foto – øh til friluftsliv. Og der var mange forskellige årsager til, at de ligesom blev skubbet ud, man fik at vide, at de kunne de ikke, hvor vi prøvede, altså der var flere af lærerne af os – vi kan godt se, at de måske er brug for, at der er en støtte med, som kendte dem ikke, men det det sagde de (M + A i munden på hinanden, kan ikke høre) af flere forskellige årsager
G: ønskede man dem ikke med på valgholdet?
M: nej
pause
G: mm
A: jo for det var faktisk også, fordi jeg ville sige, at jeg synes, at nogle af vores børn, der skulle de have mulighed for at komme ud, og og og der savner jeg altså, at de kan komme ud på enkeltelever til noget fysik – altså der mangler vi lidt til de større børn – have mulighed for at komme ud der på en eller anden måde – det savner jeg lidt – der er sådan en sag der

9,5
Øhm ….hvis der var frit valg på alle hylder, hvad kunne I ønske jer for fremtiden?
Pause
A: det ved vi da godt – jeg personlig kunne godt tænke mig, at vi havde en bygning for os selv her midt ude på marken – specialklasserne - med mulighed for selvfølgelig også og kunne være med her ikke

Også her sameksisterer flere rummelighedssyn: På den ene side en bygning alene på en mark – specialklasserne ekskluderes/segregeres fysisk – men på den anden side mulighed for at deltage i enkeltfag og enkeltarrangementer parallelt eller sammen med normalområdet. Men også her får synet på anderledeshed betydning for rummelighedsbegrebet: der afsløres et kategorisk syn på barnet.

<u>Lærere normalområdet</u>
8,5
G: ønskede man dem ikke med på valgholdet?
M: nej

8,4
G: f.eks. i forbindelse med specialklasser – f.eks. i forbindelse med øh samarbejde – hvad kan lade sig gøre, hvad kan ikke lade sig gøre – hvad meldes ud, hvad må ikke siges – øh hvad skal siges – øh – de uskrevne regler – de skrevne regler?
S: altså jeg tror ikke, at der er noget, der ikke må siges – øh fordi det..det synes jeg ikke, men men øh de uskrevne regler er nok, men det er også nok lidt ondt, for det det er specielt blandt de ældre kollegaer, som stille og roligt går på pension, men de har haft

rigtigt svært ved at acceptere, at specialklasserne er på stedet, og at man ikke kan lukke deres – eller øjnene for deres problemer specielt i frikvarterne specielt, hvis man er gårdvagt – altså – døhm – det synes jeg, ligesom jeg har mærket i de 4 år jeg har været, at at efterhånden som folk går på pension, så letter det – og der kommer andre til, som siger okay, og at de skal være her (G: mm)

….men jeg synes da nok at taget i betragtning af, hvor stor en del det fylder af hverdagen det fylder på sådan en skole at have specialklasser, at det burde arbejdes bedre ind, at det burde blive en del af hverdagen – større del af hverdagen, end det er, så det bliver mere acceptabelt et eller andet sted

Ovenstående udtalelse viser, at der i den øvrige lærergruppe er meninger både for og imod, at specialklasserækken overhovedet er placeret på skolen – ligesom første udtalelse viser, at der er modstand mod at samarbejde med specialklasserne.
Rummelighedsbegrebet er her på den ene side begrænset til formel integration – på den anden side nærmest forsvundet, fordi ønsket er at ekskludere specialklasserne fra skolen.

Forældre overbygningen 8,6

(Ønske)

……. De får….måske..lidt fler omkring sig..altså..at de ikke føler sig som enøh en specialklasse – at at de har nogen samarbejder med nogen øh – tilsvarende øh – 8.klasser på skolen – tilsvarende 7. klasser – hvad der nu er – men at de ikke er alene om tingene (G: hm) at – altså at de har nogle besøgstimer måske, eller hvad ved jeg – øh – hvordan man kan integrere hinanden på den måde, øh det ville jeg synes var en kanon ide (G: ja) – hvis man kunne gøre det

Elev overbygningen 9,8

G: okay ……...hvis nu…….du..måtte vælge frit på ALLE hylder, hvad ville du så gerne have anderledes ved at gå i specialklasse
……hvad kunne du tænke dig?
N: øøh at der kom nogle flere ind i vores klasse og….at der ikke var så meget uro, når vi skulle lære noget – det er – der er nogen af os, vi vil godt prøve at lære noget mere…….der er to i vores klasse, der gerne vil lære noget de and…det de andre ikke har lært, det har vi lært, og så skal vi så bare sidde og vente på, at de bliver færdige, så vi kan komme i gang når..

Her udtrykkes på den ene side et ønske om at være en større gruppe – på den anden side antydes et ønske om yderligere segregering pga. forskelle i faglighed.

8,6
F: at de vil ikke integreres med nogen, og det er ligesom, de er skubbet ud på et sidespor, og (M: ja) og det er også derfor, jeg foreslog før bl.a., at jeg synes, de skal have noget mere samvær med nogle af de nærliggende klasser, som øh – almindelige klasser – som

at øh …integration imellem dem – altså det vil (M: det er jo) være nr. 1 også for dem, fordi at så føler de sig ikke – lige så meget specialklasse, som de egentlig går og gør nu

Her bliver konteksten, at eleverne ikke selv ønsker sig samvær, fordi de bliver set ned på og behandlet anderledes, hvorfor deres rummelighedsbegreb indsnævres (dobbelt stigmatisering jf. Goffmann).

…….hvordan eleverne ser på sig selv, I nævnte noget med dårligt selvværd i starten?
M: jamen det gør de jo også – det – de vil jo heller ikke fotograferes – de vil gerne fotograferes, men de vil jo ikke have deres billeder nogen steder hen
G: hvorfor ikke?
M: fordi de – de de de vil ikke sidde der og se ud, som om de kommer fra en specialklasse …ogøh N har heller ikke været syg for, at vi skulle sige det nogen steder

Elev selv: 8,8
G: hvad synes du selv om det at gå i en specialklasse – er det noget, du er ked af?
N: mneej
G: eller er du glad for det …vil du godt være det bekendt?
N: hååh der er da nogen af mine venner, der har fået det at vide af mig sådan altså, men jeg vil helst ikke ….fortælle det til nogen, men….

Øvrige elever på skolen
8,8
G: jeg tænker på, at I er inde på før, at de opfører sig jo lidt anderledes – kan man godt sige – kan de rummes?
A: pause – ja, både ja og nej – vi har en autist, som er meget mærkelig – og – eller anderledes, skal jeg vel sige - og på en eller anden måde får han lov til at passe sig selv – jeg har aldrig set nogen gøre noget ved ham på hele skolen – øh jeg kan sige de som, dem som (fnis) er bare lidt er lidt almindelig anderledes, kan godt få lov til at gå rundt her ikke – og være med til de forskellige ting her – er man lidt for speciel – så kan man ikke – jeg kan ikke udtrykke det smartere – kan du (henvendt til M)

Rummelighedsbegrebet er ifølge denne udtalelse blandt de øvrige børn på skolen afhængig af anderledeshed/mærkelighed og er således også mangetydigt.

5,8 (elev overbygning)
G: men jeg tænker også påøh – er der nogen der der siger noget til jer, fordi I går i specialklasse?
N: det har der været, men ikke til mig, men det har der været
G: hvad har folk sagt?
N: alt muligt – øh – lige fra …….hvis der nu er nogen der har sagt: idiot, kan du stave til det
G: sådan hånet jer for…?
N: ja, ..men jeg er ikke blevet hånet fordi at…….det er jeg bare ikke
G: men det har de andre været udsat for?
N: ja, det er der nogen fra min klasse, der har

Rummelighedsbegrebet bliver på elevniveau stærkt relateret til drillerier/hån, som jeg her tolker som manglende accept af specialklassernes tilstedeværelse.

Udtalelserne viser, at synet på inklusion/rummelighed er mangetydigt. Forvaltningen udmelder inklusion i forhold til Salamanca-erklæringen, men dette begreb ændres til rummelighed ned igennem hierarkiet. Opfattelserne af rummelighed er overordentlig mangetydig – ligesom der er stor forskel mellem ønsker og praksis (jf. FP: der er 1 måde at være ens, men mange måder at være forskellig). Inklusion bliver således i mange tilfælde til eksklusion i hverdagssituationerne/kontekserne.
Det, der ser ud til at spille en afgørende rolle for "inklusions"tankerne, er synet på normalitet og afvigelse og hvilket syn, der hersker på barnet (jf. relationelt og kategorisk perspektiv – Persson 2003).

På forvaltningsniveau udmelder man et syn, som ligger tæt op ad det relationelle perspektiv:

7,1 (den konsultative metode)
Baggrund for kompetenceudviklingsprojektet "den konsultative metode": stigende udgiftspres fra marginaliserede unge i specialforanstaltninger – stigende eksklusion fra folkeskolen – fokus på inklusion i forhold til de professionelles syn på normalt og afvigende – for at behandle børn lige – skal de behandles forskelligt – fokus på relationer (kontekst) *i stedet for individet*(s mangler)

mens man fra lederniveau og ned i hierarkiet har et kategorisk mangelsyn på børnene (jf. gennemgangen ovenfor), hvilket *umiddelbart* er i modstrid med inklusionstankerne.

8,3:….*de behandlingskrævende…..og de, som skal være under konstant opsyn…*
3,7:..*jeg ved heller ikke, om det er heldagsskolebørn alle sammen, men men de..de har nogle andre sociale problemer…*
8,3:…*det ønskede man ikke – med de elever og de forhold..*
6,3: …*sker gennem PPR..det skulle være børn, der er udredt*
8,3:..*nogle af deres egne..*
8,5:…*vi har en autist, som er meget mærkelig – og – eller anderledes, skal jeg vel sige..*
6,7: *G: Nu nævner I selv børnegruppen – har den ændret sig?*
A og M kigger på hinanden: Ja
G: på hvad måde har den ændret sig?
M: den er blevet dårligere – de er blevet dårligere alle sammen – altså jamen altså der er stempel på næsten alle børn
A: Vi har faktisk en udtalelse fra vores nuværende psykolog, der har sagt, at vi faktisk kun har 1 reel specialklasseelev – alle de andre har alt for mange – ja psykiske problemer ikke – handicap af forskellige årsager

Jf. ovenstående udtalelser er det kategoriske syn også mangetydigt, og udspiller sig i flere kontekster. I forbindelse med dette syn på eleverne i specialklasserne kan ses et hierarkisk system:
Nogle "kategorier":

Sociale problemer har lavere statur og ønskes og bliver ekskluderet på ledelses- og lærerplan (jf. tidligere citater). Forældre på mellemtrin ønsker yderligere differentiering af gruppen, så de voldsomme drenge udelukkes.
3,7:
Det, der ikke har været så godt, er, at der ind i mellem har været nogle børn i klassen, som . . jeg ikke synes passede ind i de rammer, den specialklasse egentlig skulle have, synes jeg – som har haft andre problemer end de – kun indlæringsmæssige problemer ikke
G: kan du kort sige, hvad det har været for nogle problemer?
X: ja – jeg synes, det der har været børn, der har været – djsb – ja, jeg ved ikke, hvordan..øh .. voldsomme drenge, uregerlige drenge, som har haft en anden baggrund, som gør, at at der er meget fokus på de børn – øh fordi de har haft en anden - et andet hjem end end nogen af de andre har måske en anden opvækst – en anden tilgang til livet (G: ja) som gør, at der bliver meget opmærksomhed på dem, og de andre børn, som egentlig kræver meget fokus på indlæring, det går lidt i baggrunden fordi .. opmærksomheden går .. derover ikke
G: ja
X: øhm… jeg ved godt, det er svært at placere børnene i H Kommune ooog …men jeg synes bare, at der skulle være en større differentiering

Forældre i overbygningen, hvis barn går i en specialklasse med "urolige drenge", fokuserer på, at de elever med de sværeste indlæringsvanskeligheder står lavere i hierarkiet:
8,6
M: også som N selv siger: Der sidder nogen, som kan noget, og der sidder nogen, som kan mindre, og jeg synes, at dem, som kan noget, jeg synes det eeer…så ærgerligt, at de skal sidde og vente på dem, der er langsomme
…
der var <u>meget</u> mere obs på ….både på dem, som ikke kunne så meget, men også dem, som kunne noget – jeg jeg synes det går lidt tabt for dem, som sidder, som har nogle nogen nogen egenskaber, som ikke kan få det ud

Dette understøttes af elevens udsagn:
8,7
N: det er – der er nogen af os, vi vil godt prøve at lære noget mere……..der er to i vores klasse, der gerne vil lære noget de and…det de andre ikke har lært, det har vi lært, og så skal vi så bare sidde og vente på, at de bliver færdige, så vi kan komme i gang når..

En foreløbig sammenfatning viser, at trods udmeldt inklusion/rummelighed sker en eksklusion og et ønske om eksklusion og yderligere differentiering. Men som inklusionsbegrebet via SIN harmoniopfattelse usynliggør eksklusionen, således usynliggør eksklusionen "eksklusionshistorierne" og gør dem til en del af den tavshed, som differ**a**nce kan afsløre. Under gennemgang af IP udvalgte jeg en række citater, som viste, at specialklasserækken ikke medtænkes i værdigrundlaget. Dette understreger usynliggørelsen, som yderligere understreges af "glemselshistorierne" fortalt af lærerne på mellemtrin. "Det kategoriske hierarki" kan ses som en måde at synliggøre sig på (snob-effekt).

Som eksklusionsbegrebet ligger usynliggjort i inklusionsbegrebet via harmonigrundtermer/opfattelse – trykket (ekskluderet) til tavshed, da harmoniperspektivet

ifølge Joanne Martin især ligger på ledelsesniveau med den magt, som er tillagt her – således usynliggøres også de ekskluderede elever i "demokratiets sorte hul" (Tidemann 2004) – jf. egen model 4 side 53.
Endnu en kontekst skal nævnes: Garbage can modellen (Joanne Martin):
Når eksklusionen bliver trukket ud af glemslen / synliggøres, kan følgende processer – løse koblinger - medvirke til, at ingen ændringer sker og at det synliggjorte ekskluderes igen til usynlighed (glemsel, utidssvarende/forpasset fordi tiden går, beslutninger tages ikke/tages - men føres ikke ud i livet, flyden, kaos):

5,5:
M: jeg tror, vi bliver glemt hele tiden, hvis man har møder – lærersektormøder – eksisterer specialklasserne egentlig ikke
A: vi har et eksempel på at nu, der bliver fortalt om næste år, hvordan timerne skulle fordeles, - så stod vi ikke på – når der lige har været et møde her ude i vores små blokke, så spørger man om det og det og det, og der bliver vi også glemt.

Her er tale om glemsel i mange kontekster: lærersektor – fagfordeling – blokkene

G: kan ledelsen bakke jer op?
A: ja – de kan godt bakke os op – altså vi kan sige, at der går for lang tid, fordi de selvfølgelig nu – fordi vi er i gang med ombygning – fordi de er nye – og fordi at skolen har rigtig mange problemer alle vegne – så vi kan godt se, at det ikke lige nødvendigvis lige er os, der kommer i første række – men selv om vi virkelig råber i gevalt – så så så sker der ikke rigtig noget nu

Disse citater kan tolkes som tidsforhaling.

A: det er heller ikke lige det, men jeg synes, at der er nogen ting, som halter her på stedet – det er igen det der med overlevering af nye elever – vi har gang på gang på gang på gang på gang sagt, at før der kommer en elev, skal vi have nogle ordentlige møder omkring barnet, så vi ved, hvad der kommer og kunne være godt forberedt – og det sker ikke – det sker stadigvæk ikke

Manglende overensstemmelse mellem beslutning og handling

5,7:
på efterskole, - men det havde han ligesom sat sig for, at……det kunne han godt tænke sig……..og er egentlig utrolig lang tid om og…og melde tilbage – jeg tror han er 1 måned eller 1½ om og melde tilbage om den efterskole, og han sidder deroppe og siger: Vi skal skynde os og melde ham til, og vi skal skynde os
F: og det er faktisktalt først efter, at du har rykket ham 1 gang
M: ja, jeg har rykket ham 2 gange, og det gjorde jeg også til skoleinspektøren

Løfter holdes ikke – tidsforhaling.

M: konstitueret leder – øhm – og det fik jeg heller ikke noget ud af, andet end at jeg måtte slappe lidt af med det – men heldigvis så eeer – er forældrene – forældrene til den dreng er jo så gået videre med det og og har været til politiet og sådan nogle ting med det ikke

….har den der forælder som nu de her ting har jo så gået videre med det til..til H Kommune (G: mm) ikke, men men det er nok ikke nok altså , fordi vi ku' jo - vi får jo ikke rigtig noget ud af det, fordi siger vi noget til ledelsen på S-skolen om LK, såå ..jamen altså det kommer jo ikke nogen vegne – de holder jo hånden over hinanden

I ledelseshierarkiets top rundsendes "problemet" (klagen), så "offeret" trættes og opgiver = afmagt

M: jaa jeg synes, jeg synes, vi harøh, jeg synes, vi harøh på et forældremøde har vi i hvert fald haft mange mange punkter på ogøh – der var det jo igen ML, der var konstitueret leder, og han øh – kunne jo fortælle, at nogle af tingene kunne måske lade sig gøre, og nogle af tingene var nok ikke så lad-sig-gørligt – men alligevel skulle vi jo prøve at undersøge sagerne ….og hvad det er kommet til, det det er der ingen, der ved, fordi vi har hverken fået referat eller tilbagemelding eller noget som helst – og det her forældremøde det stod på d. 4. november
G: okay……..så det er der ikke kommet noget ud af?
M: nej!
G: nej
M: så man føler jo også – altså vi havde jo – vi var jo, i forældregruppen havde vi jo alle sammen sat os sammen – og simpelthen lavet en dagsorden, hvad vi ville snakke med ham om – men spild af tid ikke

Struktureret henvendelse på systemets præmisser afstedkommer løfter, som ikke indfries.

5,7:
Ja – du var…inde på noget her med …….med hvad der også kunne være svært – i samarbejde med skolen?
M: jamen det synes jeg også, det kan også være, aatøh de bliver lovet nogle ting……det kan være én måske skal på efterskole eller…en der måske er for god til at kunne gå i specialklassen eller….et eller andet og sååøh…….tager man en snak op med ens børn herhjemme, og man snakker om, hvad det nu er for nogen nye skift, der skal til at ske – og alligevel så sker det ikke – og sååøh – altså de der rutscheture op og ned og frem og tilbage – det er SÅ frustrerende – øh både for børnene, men også for forældrene, fordi man taber simpelthen hovedet undervejs – man kan ikke blive ved og og ..og holde den der positive facade –øhm og jo mere som de forældrene ligesom også øh går ned på det – jamen det rammer bare børnene dobbelt så hårdt (G: mm) – der mere xxxxend der er (kan ikke høre) – det synes jeg næsten også er noget af det værste – det er det er – sådan nogle – rutscheture G: ja
Pause
M: og det er igen det der med, at skolen de er – så må de lade være – de må lade være – altså ledelsen må lade være og og komme med nogen ideer om, hvordan det skal være, før end man har truffet fuldstændig beslutning, og man er sikker på, at tingene er, som de skal være, før måske at man begynder at give os forældre – øhm – et eller andet – en ide om, at nu skal der ske noget andet. Da jeg fik at vide, at N måske ikke egnede sig til at gå i specialklasse – da tænkte jeg: hold da op – skal jeg fortælle ham det – eller skal jeg tie stille – og hvordan skal jeg få det sagt til ham, at nu skal han måske op i en anden klasse – og duer han til det – det var jo næsten det, der var det værste, det var: hvad nu, hvis det

ikke går, så skal han tilbage igen…..og og da snakkede vi meget om, om vi skulle sige: det ville vi ikke, han måtte blive, hvor han var – fordi de der op- og nedture dee – N kan ikke tage det – (G: hm) og det tror jeg ikke, at der er mange af de børn, der kan, som har har fået mange skoleskift (G: mm)

Ideer flyder – uden holdepunkter

6,4:
G: hm hm er det (supervision) ikke noget, I er blevet tilbudt?
S: jo i forbindelse med 1 elev, men eftersom der er 2½ måned, til han stopper, og vi har haft ham gående i 7 år så….så havde vi det sådan, at eftersom vi først kunne få det op til sommerferien, så så var det nok lige meget.

Tidsforskydning på 6½ år – hjælp tilbydes få uger før drengen overflyttes til specialskole for børn med autisme.

S: altså der kan jeg da bare sige, at ledelsen – deøh vil da meget gerne høre på vores problemer, men lige så snart vi skal videre til socialforvaltningen og psykologer, og hvad der eller er brug for, så er der altså i hvert fald i øjeblikket ligesom lidt ligesom at slå i en dyne……der sker ikke ret meget, og jeg ved godt, at de nok er meget overbebyrdede oppe på socialforvaltningen , menøøh de ting, vi har i form af underretninger osv. vi har haft givet, hvor der bare ikke sker noget de første par måneder – det er simpelthen grotesk … det gør jo, at arbejdet her på skolen også bliver hæmmet med børnene

G: nej – øh – er børnene ordentligt beskrevet, når de kommer - bliver de korrekt anbragt?
S: NEJ! – Nogle af dem er korrekt anbragt, men øh derøh er da flere, hvor vi har måttet erkende efter et halvt års tid, at det her er da helt fejl – og så går der lige et år mere før resten af systemet – og hermed mener jeg socialforvaltningen, PPR osv. finder ud af, at det er så galt
G: og hvad sker der så?
S: ikke det store – pause – de går her stadig…..så jeg venter spændt

6,5:
… drengene har så svære problemer, at det faktisk – altså de er nærmest årsag til, at der slet ikke kan foregå nogen former for indlæring, fordi det er så voldsomt, det de slås med. Og det har vi selvfølgelig gjort opmærksom på – vi har råbt på hjælp indtil flere gange – øh – nu har vi bedt om hjælp fra Socialforvaltningen – vi har bedt om hjælp nede ved ledelsen – skr. hjælp har vi lavet – alle lærerne har vi lige udtalt, at vi har brug for hjælp, og vi beder om hjælp fra psykologerne, og vi beder dem om at komme op i klassen og hjælpe os med at se på børnene – og vi har aldrig – og det vil jeg meget gerne sige nærmest ved navns nævnelse – jeg har været her siden 85 – jeg har ikke haft en psykolog ude i klassen en eneste gang. Vores indtryk er desværre, at nogle gange kan vi komme ned med børnene, og vi har selvfølgelig lavet – snakket om de her møder, inden vi skulle derned – fortalt om, at vi gerne vil holde et møde om f.eks. Lille Peter, og når vi så kommer derned, har der ikke altid været forberedt, og man ved måske ikke, hvad barn det er, man snakker om – så vi har faktisk et par gange været ude for, at man har taget papirer frem og fortalt os om et helt forkert barn, og vi har også – vi er faktisk begyndt at tage billeder med ned for at vise, hvem barnet er – så eftersøger meget, at de vil komme ud og se barnet, for jeg mener slet

ikke, at man kan sidde og udtale sig om barnet, hvis man som psykolog – man har bare overtaget nogle papirer fra en tidligere psykolog – det synes jeg måske er – jeg synes, at det er rigtig hårdt
M: vi har også et problem i klassen, hvor 2 brødre går i samme klasse, hvor psykologen havde sagt, at de ikke måtte være sammen og havde lovet dem, xx klasselæreren hvor barnet skulle over til os, at at de ikke ville komme i samme klasse – og det er de altså kommet, og det går rigtig dårligt ---xxxxxos og familien og socialforvaltningen
G: hvem træffer de beslutninger?
A: det er vel inderst inde er det vel et spørgsmål om ressourcer ikke?
M: mm
G: jamen, der må være nogen, der træffer beslutningerne?
A: det er en blanding af PPR ikke … det er som regel nok PPR, vil jeg umiddelbart gætte på – altså vi gør det, at vi kan indkalde til samarbejdsmøde, og vi kan gå ned til vores mandagsmøde, og vi skriver – lige nu har vi nogle problemer, hvor vi faktisk skriver til socialforvaltningen hver uge øh – men altså vi får ikke nogen hjælp – vi kan også tage derned og sige, at nu synes vi, at der skal ske noget – der sker heller ikke noget – så det vi – jeg vil sige, det er ledelsen, det er PPR og socialforvaltningen i en sammensurium

7,6:
G: er det dit indtryk, at ledelsen fagligt ved, hvad de har med at gøre i forhold til special..klasserne?
Pause
M: DET synes jeg bestemt ikke – jeg synes virkelig ikke, det virker som om, at…..de har sat sig nok ind i det der - og der synes jeg, at de skal jo, der skal de måske nok være mere glade for, at klasselæreren er så meget inde i det, men men der synes jeg jo også, at de går ind og …….og modarbejder de ting ikke – i stedet for at prøve og så sige jamen så – ikke at man er chef på den – altså ---ikke at man er chef, men… men at man simpelthen har det overordnede ansvar og man…ligesom hører mere på…..jamen hvad er det… hvad er det, hun siger, hvad er det, der skal gøres, og lad os prøve i en periode og se, om det kan blive godt

8,7:
G: jeg tænker det meget bredt – hvem står for specialklasserne nu?
A: det må vi nok indrømme, at det ved vi ikke M: mm – vi har jo lige fået ny inspektør i januar – og vi har ikke snakket med hende om det – det har været viceren, der har
G: ja ja, hvilke specialpædagogiske forudsætninger har han?
A + M: det ved vi ikke – aner det ikke – jeg tror ikke, at han har nogle
A: så vidt jeg ved, har den nye inspektør ikke, for det har jeg spurgt hende om, og jeg var meget interesseret i, at det stod i stillingsopslaget, og der fik jeg at vide, at det var da også godt nok ærgerligt, at det ikke var kommet med, men det var skolebestyrelsen, der havde lavet stillingsopslaget, og de havde altså ikke tænkt på det, og jeg påpegede, at jeg syntes, at det var rigtigt skidt.

Beslutninger eller ikke-beslutninger træffes på baggrund af manglende faglighed.

men vores frikvarterer fungerer slet ikke nu, og vi har været nede og sige det til ledelsen, at det faktisk nu – på et tidspunkt var det nok det største problem, vi havde, for det var

med kvælertag og lidt af hvert og – ja det er jo faktisk også gået i glemmebogen nu ikke – der er ikke rigtig – man man ville finde en løsning, men det er der ikke,

1,5:
A: nej – for som vi siger, så er vi jo tit blevet glemt ikke – vi bliver jo glemt –

2,5:
der har lavet nogle tiltag til nogle okay-ting, hvor vi har været ude fælles, og det det synes jeg har været fint, og mange af de fælles ting har været rigtig gode, men jeg synes bare ikke, at vi får fulgt op på tingene overhovedet – vi kan godt komme med en masse gode visioner, men det strander jo altid på at – altså – der er ikke tid bagefter – og det det at der ikke er økonomi til NOGET af det, vi sidder og ..- altså jeg synes, at vi har nogle gode møder, og vi får planlagt en masse ting

der er mange af os, der godt ved, hvad vi kunne tænke os, men der er nok ikke en eneste ting, der bliver ført ud i livet

Drøftelser og beslutningsprocesser foregår på mange niveauer – men følges ikke op – af ledelsen, som har beslutningsmagten.
Sammenholdes dette med den måde beslutninger tages – og ikke føres ud i livet (garbage can model) bliver billedet af flyden – beyound konsistens og inkonsistens – flertydighed ”komplet”.
Tavsheden = usynliggørelsen – glemselen – fortæller en historie.
FP tegner et billede af gennemgribende flertydighed/mangfoldighed med flyden, manglende klarhed og på den anden side af konsistens og inkonsistens. Situationer og kontekster væver sig ind i hinanden på kryds og tværs, og fortællingen i FP bliver som ”Den uendelige historie”.

Sammenfatning af analyseresultater

I IP (integrationsperspektiv) ses inklusion som enighed om rummelighed. Ved alene at forholde sig til temaer, der er overordnet konsensus om og udelukke flertydighed fastholdes et billede af organisationsbred konsensus, hvor der er konsistens og klarhed omkring de kulturelle manifestationer. Således opfattes det, at elever segregeres og ekskluderes ikke som en egentlig begrænsning af rummeligheden – men som en nødvendighed til individets og fællesskabets bedste. Da IP ikke fokuserer på konteksten/omgivelserne, men på individets mulighed for at tilpasse sig – normalitet/afvigelse, bliver et kategorisk/medicinsk syn på barnet grunden til, at konsensus-opfattelsen kan bevares.
I DP (differentieringsperspektiv) ses modsætningerne mellem inklusion og eksklusion, men som forskelle mellem en mere magtfuld ledelse og en mere afmægtig bund af hierarkiet – repræsenteret ved flere subkulturer – lærere, forældre og elever. Der er således inkonsistens og konflikt mellem temaer. Klarhed eksisterer således kun inden for subkulturerne. En af modsætningerne/konflikterne er perspektivet på eleven, hvor der i nogle af subkulturerne er modstand mod toppens kategoriske syn på eleven. En dikotomi-tankegang, som ikke når ud over modsætningerne og den hierarkiske valuering af termer. Synsvinklen er undertrykkelse af subkulturer i hierarkiets bund jf. den sociale model.

I FP (fragmentationsperspektiv) overskrides IP og DP ved at opgive såvel konsensus- som dikotomitankegangen. Enighed og modsætninger eksisterer – men aldrig konstant, for ved at kontekstualisere enhver hændelse/situation fremkommer flertydighed. Ud fra betragtningen at man kan være ens på 1 måde, men forskellig på mange måder – i anvendelsen af begrebet differ**a**nce i analysen – bliver eksklusionen (i inklusionen) fremskrevet af tavsheden/usynligheden – af konteksten. Ved at undgå at falde tilbage til dikotomitænkning fremskrives en variation og flertydighed i inklusionsbegrebet, som fremmaner eksklusion.

På baggrund af denne analyse er jeg derfor nået frem til følgende

Konklusion

Jeg har undersøgt implementeringen af inklusionsbegrebet på S-skolen anskuet ud fra 3 organisationskulturelle perspektiver – et integrationsperspektiv (IP), et differentieringsperspektiv (DP) og et fragmentarisk perspektiv (FP).
Ud fra IP ses implementeringen af inklusion som rummelighed i forhold til muligheder. Ledelsesniveauet er de naturlige skabere af rummeligheden i organisationen. Der er overordnet organisationsbred konsensus og konsistens om rummelighed. Individer ses som bærere af problemer, og afviger individer, så harmonien forstyrres, må individet ekskluderes til alles bedste, så harmonien kan genoprettes.
Ud fra DP ses implementeringen af inklusion som modsætninger mellem en magtfuld ledelse, som kan ekskludere elever på baggrund af et kategorisk syn på eleven. Nederste lag i hierarkiet ses som undertrykte – deres syn på og kamp for, at skolen ændrer rammerne efter eleverne i mere inkluderende retning, bliver ikke hørt.
FP giver ikke et entydigt billede af implementeringen af inklusionsbegrebet. Der er en mangfoldighed i opfattelser af inklusion/rummelighed, en mangfoldighed som flyder uden konstans på kryds og tværs i organisationens forskellige lag. I anvendelsen af begrebet difference og i kontekstualiseringen træder eksklusionen ud af usynligheden/tavsheden i inklusionen.

På baggrund af konklusionen finder jeg det relevant i min perspektivering af undersøgelsen at kigge nærmere på inklusionbegrebet, som det præsenteres i Salamanca-erklæringen.

Perspektivering

Citaterne i det følgende præsenteres fra mere ophøjet, abstrakt til mere handlingsorienteret, konkret – dvs. erklæringens egen rækkefølge:
(Mine markeringer er **fede og understregede**)

Forord (F. Mayor):
.....grundlæggende ændringer i tankegangen, som er nødvendige, for at skoler kan bruges af alle børn og særligt af dem med særlige uddannelsesmæssige behov'.
…Konferencen vedtog SALAMANCA Erklæringen om Principper, Politik og Praksis for Specialundervisning og et Handlingsprogram. Karakteristisk for disse dokumenter er

brugen af udtrykket inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe "skoler for alle" – dvs. institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov.
….Specialundervisning…..kan ikke udvikles isoleret…..Det kræver en større reform af det almindelige skolesystem.
*….Disse tanker er udtryk for **en global enighed** om, i hvilken retning specialundervisningen **skal** bevæge sig i fremtiden……Alle involverede parter må nu tage udfordringerne op og arbejde på at **sikre**, at Uddannelse for Alle rent faktisk betyder FOR ALLE, særlig for dem, der er mest sårbare og har mest brug for det. Fremtiden er ikke forudbestemt men formes af vore værdinormer, tanker og handlinger. Vores succes i de kommende år afhænger ikke så meget af, hvad vi gør som af, hvad vi opnår.*

Stk. 2.:

- *De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, **skal** have adgang til almindelige skoler, som **skal** være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret om det enkelte barn*
- *Almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse*

Stk. 3.:

- *Sikre, at nye læreruddannelser, både egentlig uddannelse og efteruddannelse, også tager højde for specialundervisning i inklusive skoler*

Stk.4.:

- *Til at understøtte tanken om inklusiv skolegang og til at støtte udviklingen af specialundervisning som en naturlig del af alle uddannelsesprogrammer*
- *Til at sikre, at specialundervisning er en del af alle diskussioner, som omhandler uddannelse for alle i forskellige fora*

Jeg finder denne første del af erklæringen klar, entydig og uforbeholden i sin formulering, og som sådan var min egen opfattelse af inklusionsbegrebet herfra ved undersøgelsens start.
Efter at have arbejdet med især det fragmentariske perspektiv er jeg blevet opmærksom på en række formuleringer i erklæringen:

Indledning:

- *3: Det overordnede princip, som præger dette **Handlingsprogram**, er, at skolerne **bør** være i stand til at modtage **alle børn** uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation.…Der er i **stigende grad konsensus** om, at børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov skal indgå i de uddannelsesprogrammer, som er lavet for børn i almindelighed. Dette har ført til ideen om den inklusive skole……et vigtigt skridt i **kampen for at ændre diskriminerende holdninger**, for at skabe **rigtige fællesskaber** og for at udvikle det inklusive samfund. En forandring i det sociale perspektiv er af afgørende betydning. **Samfundet har alt for længe optrådt diskriminerende** over for mennesker med handicap, fordi man har fokuseret på deres funktionshæmninger i stedet for deres potentiale.*

- *4: Specialundervisning…..går ud fra, at **det er helt normalt, at mennesker er forskellige**, og at læring derfor **må** tilpasses det enkelte barns behov, i stedet for at barnet skal tilpasses på forhånd fastlagte antagelser med hensyn til læreprocessens hastighed og natur….En børne-centreret pædagogik kan medvirke til at undgå ressourcespild og desillusionering, som kun alt for ofte er resultatet af halvdårlig undervisning og en "alle skal lære det samme" holdning til uddannelse*
- *6: Socialpolitikken har i de sidste par årtier drejet sig om at fremme integration og aktiv medvirken og bekæmpe eksklusion……inklusive skoler er de ideelle rammer for at opnå **lige muligheder** og fuld deltagelse, så er succesen afhængig af den samlede indsats, ikke bare fra lærernes og øvrigt skolepersonales side, men også fra kammeraterne, forældrene, familierne og frivillige*
- *7: Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn **så vidt muligt** skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er*
- *8: I inklusive skoler skal børn med særlige uddannelsesmæssige behov **kunne få** al den ekstra støtte, de har behov for, for at kunne få en ordentlig uddannelse…..At flytte børn permanent til specialskoler – eller specialklasser eller særlige afsnit inden for en skole – **skal være undtagelsen, som kun anbefales i de få tilfælde, hvor det klart er demonstreret, at undervisning i almindelige klasser ikke opfylder et barns uddannelsesmæssige eller sociale behov, eller når hensynet til barnet eller andre børn kræver det***
- *9:……Og endelig kan specialskoler eller – enheder i inklusive skoler fortsætte med at tilbyde undervisning til det relativt lille antal børn med handicap, som ikke kan undervises i almindelige klasser eller skoler.*

Skoleledelse:

- *35: ..skoleledere….**bør** opfordres til at udvikle mere fleksible ledelsessystemer, omfordele undervisningsressourcer…og udvikle relationer til forældre og lokalsamfund....*
- *36: Skoleledere har et særligt ansvar for at skabe positive holdninger i hele skolemiljøet….Passende støtte og præcis rollefordeling for alle dem, der er med i uddannelsesprocessen, skal besluttes i samråd og ved forhandling*

Uddannelse af undervisningspersonale:

- *40: en rimelig uddannelse af alt undervisningspersonale er et meget vigtigt element hen imod inklusive skoler*
- *44: Men den største udfordring ligger i at organisere efteruddannelse for alle lærere*

Mine fremhævelser viser undtagelser – og dermed mulighederne/berettigelsen for eksklusionen.
Salamanca-erklæringen indeholder flertydigheder og undtagelser, som kræver stillingtagen, når Salamanca-erklæringen udmeldes som inklusionsgrundlag. Tænker jeg IP, DP og FP ind over citaterne, ser jeg følgende billede:

Der hersker tilsyneladende **global enighed** om inklusion på et meget overordnet plan – der er i stigende grad **konsensus** om en skole for alle .
Men samtidig udtrykkes også underliggende konflikter og dikotomitænkning:

*…et vigtigt skridt i **kampen for at ændre diskriminerende holdninger**, for at skabe **rigtige fællesskaber** og for at udvikle det inklusive samfund…*

*…..går ud fra, at **det er helt normalt, at mennesker er forskellige**,*
hvor der dels findes et kampperspektiv som i den sociale model, dels findes en dikotomitænkning normalitet/afvigelse, hvor afvigelsen vendes til normalitet – (difference i stedet for differ**a**nce), men hvor forskelligheder vendes til enighed på et mere overordnet niveau – en harmoniopfattelse.
Men samtidig afsløres en forskellighed – forbehold – undtagelser på mere konkret handlingsplan:

*3: Det overordnede princip, som præger dette **Handlingsprogram**, er, at skolerne **bør** være i stand til at modtage **alle børn***

*7: Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn **så vidt muligt** skal gennemgå læreprocessen sammen*

*8:...At flytte børn permanent til specialskoler – eller specialklasser eller særlige afsnit inden for en skole – **skal være undtagelsen, som kun anbefales i de få tilfælde, hvor det klart er demonstreret, at undervisning i almindelige klasser ikke opfylder et barns uddannelsesmæssige eller sociale behov, eller når hensynet til barnet eller andre børn kræver det***
Der åbnes her for mange måder at handle forskelligt på – flertydigheden i forskelligheden er synliggjort via FP, og via "…så vidt muligt.." er eksklusionsmuligheden synliggjort i selve inklusionen. Hermed er selve inklusionsbegrebet gjort "fragmentarisk", og der er åbnet for eksklusion. En særlig tydelig måde at tale tavsheden frem er ved dekonstruktionen i differ**a**nce – at erstatte "bør" og "så vidt muligt" med "skal".
Således må vi i inklusionssammenhænge fremover på alle niveauer tage stilling til undtagelsen.
Men det bliver også vigtigt at diskutere FPs videnskabsteoretiske forankring – socialkonstruktivismen – som udmeldt af JM – og hvilke teoretiske afsæt, der er mulige inden for FP.

Jeg har tidligere i opgaven givet følgende bud på videnskabsteoretisk forankring af de 3 perspektiver:

- IP: positivistisk medicinsk model
- DP: kritisk social model
- FP: socialkonstruktivismen

Umiddelbart ser Haugs antropologiske model (Haug 1998) ud til at kunne matche FPs flertydighed bedst, fordi den giver et bud på, hvordan man håndterer forskellige tilgange til specialundervisningen og skolen for alle.

Antropologisk model:

Ideologi kan ses som et sæt værdier og antagelser, som understøtter en social praksis.

Specialundervisning kan forstås som:

- et humanitært initiativ – give individet størst mulig del i velfærdsgoderne
- social investering – lave et program til individer, så det sociale maskineri fungerer så optimalt og harmonisk som muligt – konsensusparadigme
- konfliktkonception – forskellige interesser kæmper for opmærksomhed og initiativer
- social kontrol – af besværlige, måske dyre og uproduktive grupper

Hver af disse måder at betragte specialundervisning på kan associeres med forskellige modeller eller konstruktioner for, hvad der skaber behov for den, og hvordan den bedst realiseres:

- medicinsk model – som tidligere beskrevet
- social-patologisk model – betragter grunden til individers problemer som sociale – eks. opvækst
- social model – defekte ideer leder til defekte handlinger – hvis ideerne ændres, ændres handlingerne, og problemerne løses - den anden tendens i denne model er at det at være disabled er overvejende en konsekvens af, at sociale institutioner ikke er konstrueret til det brede spektrum af mennesker som findes. Problemet er at ændre de sociale institutioner, så alle kan være der.

Antropologisk model er en kombination af ovenstående modeller og et kollektivt navn for en hel serie af tilgange, som kombinerer det individuelle og system perspektivet.
Her så jeg umiddelbart forbindelsen til FP.
Modellen arbejder ud fra, at nogle problemer er individspecifikke – andre handler om den sociale definition.
Hensigten er at sætte disabled personer i stand til at adaptere til situationen eller en institution, samtidig med at der stilles klare krav til institutionen om at adaptere til den disabled person (Jeg anvender den engelske term, da der i Norden kan herske tvetydigheder i brugen af de oversatte begreber).

Haug: Antropologisk model kan betragtes som et politisk kompromis lige såvel som en uafhængig videnskabelig forklaring.
The reality og the anhtropological model is that special needs are regarded as a combination of individual and social factors. The individual factors are compensated for through adapted teaching, the social factors are taken into consideration through the fact that teaching and training takes place within the framework of the ordinary class, as for all the other pupils, and that the school-enviroment is adjusted to each pupil (s. 32).
Haug gør opmærksom på, at det står ekspliciteret i de nationale læseplaner, men at de samme læseplaner også rummer konflikt mht., hvorvidt alle elever vil kunne klare kravene.

Jeg mener ikke, at modellen kommer ud over DP i afsættet og IP i målet (intentionen), idet den vil forene/kombinere modsætninger – i kompromisser.
Forklaringen ligger i forskellen mellem differ**e**nce (**e**) og differ**a**nce (**a**), hvor det at være ens/forskellig er asymmetrisk:
FP: en måde at være ens – mange måder at være forskellig - sameksisterer
Modellen forbliver i et konsensus- eller konfliktsyn, som søges forenet og kommer dermed ikke ud over konstansen og det, at hvert af disse syn udelukker ”synspunkter”, som ikke giver klarhed inden for forståelsen af hvert perspektiv (mange måder at være forskellig på). Alligevel beskrives en række ”flertydigheder”, som i et FP netop ville give billedet af

mangfoldigheden (**a** i stedet for **e**), men det ses som noget, der kan og skal rettes, noget som kan bringes tilbage til harmoni.

Den grundlæggende forskel mellem antropologisk model og FP kan udtrykkes som:

ADDITATIV harmoni →← sameksisterende flertydighed uden konstans

Man kunne også sige, at flertydigheden er der, FORDI den bygger på de mange forskelligheder, som ikke kan forenes i harmoni, og fordi forskellighederne ikke er konstante og klare, og fordi de er kontekstuelle og ændrer sig hele tiden.

Videnskabelig reduktionisme arbejder med konstans i almengørelsen især i den positivistiske tradition – det kan man ikke i FP – hvilket skaber et spændingsfelt eller "blindt felt" mellem det at gribe til teorier og tydelige modeller for at forstå og tydeliggøre virkeligheden – og faren for at overse mangfoldigheden og flertydigheden (aporia).

Haug skriver, at det sammensatte billede af den ideologiske konstruktion for specialundervisning er yderst varieret i sin natur – den er kompleks og konfus. De forskellige professionelle grupper, brugergrupper og politiske aktører forstår alle specialundervisning forskelligt. De officielle politiske intentioner ligger langt fra de professionelle gruppers og praksis i skolen - altså et gab mellem formelt og uformelt niveau. I sit afsnit "The Composite Picture" (s.37) fokuserer han på denne forskel mellem niveauerne som vigtig for forståelsen af, hvorfor skolen for alle ikke realiseres.
Han fokuserer på, at formuleringer – sprog og tekst er nemme at ændre, da de er organisatoriske. Undervisning er sværere at ændre, da der grundet mange års erfaringer med bestemt praksis er inerti i systemet. Desuden formulerer skolen ofte selv de forskrifter og evalueringsgrundlag, som de skal evaluere efter. Haug mener, at skoler derfor ofte giver indtryk af at have opfyldt intentionerne, selv om det ikke er tilfældet. Han henviser til Foucault, som kalder dette *public lie* – når formuleringer om, hvad der sker, er i opposition til praksis.

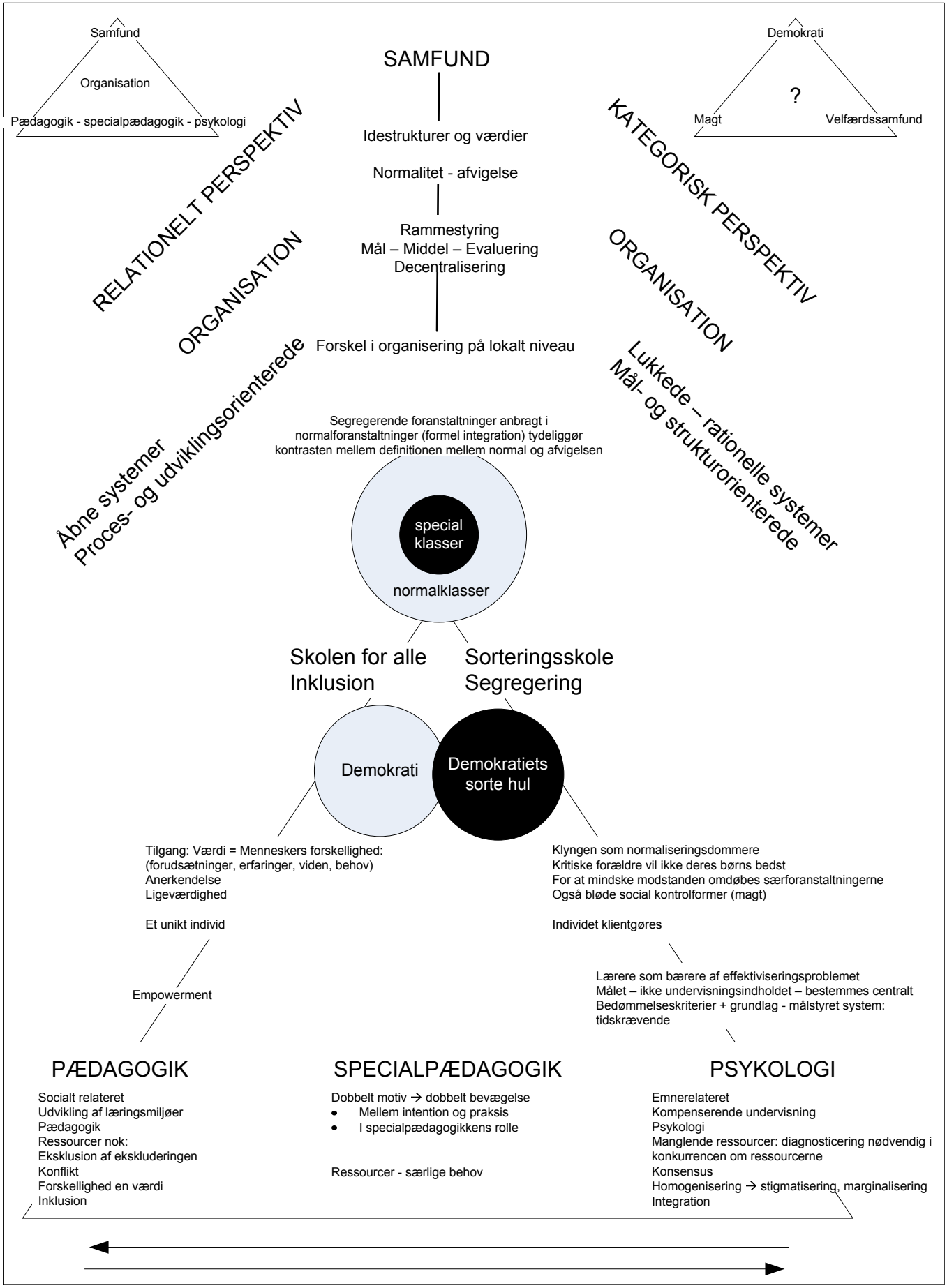
Det spændende for mig at se her er koblingen mellem formelt og uformelt niveau, som er et af koblingspunkterne mellem struktur og kultur i organisationsanalyser (Scott jf. tidligere undersøgelse). Scott: 3 analyseniveauer: et social psykologisk (individuelt niveau) – et strukturelt: herunder formelt og uformelt niveau – og et økologisk – sat i forhold til omgivelserne. Her kan trækkes paralleller til JM, som kan siges at "fylde" meget på det individuelle niveau, men samtidig arbejder med både formelt og uformelt niveau samt i FP med konteksterne, som til en vis grad "dækker" omgivelserne i Scotts økologiske analyseniveau.. En del af denne sammenhæng skulle fremgå af min analysemodel, hvor det strukturelle hierarki er "lagt ind i" kulturanalysen.

Min undersøgelse viser, at der ikke er én praksis, hvor man konsekvent gør én ting – men mange forskellige praksisser. Derfor kan de to niveauer ikke sættes op som modsætninger uden stadig at have afsæt i dikotomitænkningen.

Men med afdækningen af formelt niveau – Salamanca-erklæringen – som flertydigt, kan man da overhovedet tale om modsætninger mellem teori og praksis omkring SKOLEN FOR ALLE?

Spørgsmålet rejser kritik mod min tidligere undersøgelse, hvor jeg som helt overordnet tilgang efter undersøgelsen fremlagde følgende egen model til eksamen:

Model 4


Samfund
Organisation
Pædagogik - specialpædagogik - psykologi
SAMFUND
Idestrukturer og værdier
Normalitet - afvigelse
Rammestyring
Mål – Middel – Evaluering
Decentralisering
Forskel i organisering på lokalt niveau
Demokrati
?
Magt
Velfærdssamfund
RELATIONELT PERSPEKTIV
ORGANISATION
Åbne systemer
Proces- og udviklingsorienterede
KATEGORISK PERSPEKTIV
ORGANISATION
Lukkede – rationelle systemer
Mål- og strukturorienterede
Segregerende foranstaltninger anbragt i normalforanstaltninger (formel integration) tydeliggør kontrasten mellem definitionen mellem normal og afvigelsen
special klasser
normalklasser
Skolen for alle
Inklusion
Sorteringsskole
Segregering
Demokrati
Demokratiets sorte hul
Tilgang: Værdi = Menneskers forskellighed:
(forudsætninger, erfaringer, viden, behov)
Anerkendelse
Ligeværdighed
Et unikt individ
Empowerment
Klyngen som normaliseringsdommere
Kritiske forældre vil ikke deres børns bedst
For at mindske modstanden omdøbes særforanstaltningerne
Også bløde social kontrolformer (magt)
Individet klientgøres
Lærere som bærere af effektiviseringsproblemet
Målet – ikke undervisningsindholdet – bestemmes centralt
Bedømmelseskriterier + grundlag - målstyret system:
tidskrævende
PÆDAGOGIK
Socialt relateret
Udvikling af læringsmiljøer
Pædagogik
Ressourcer nok:
Eksklusion af ekskluderingen
Konflikt
Forskellighed en værdi
Inklusion
SPECIALPÆDAGOGIK
Dobbelt motiv → dobbelt bevægelse
Mellem intention og praksis
I specialpædagogikkens rolle
Ressourcer - særlige behov
PSYKOLOGI
Emnerelateret
Kompenserende undervisning
Psykologi
Manglende ressourcer: diagnosticering nødvendig i konkurrencen om ressourcerne
Konsensus
Homogenisering → stigmatisering, marginalisering
Integration

Den lille trekant i øverste venstre hjørne viser de niveauer (overordnede begreber), som kommer til at spille sammen = modellen. Den lille trekant i øverste højre hjørne viser de begreber, som særlig kom i spil (spændingsfelter) i min undersøgelse.
Min helt overordnede tilgang på alle niveauer er Bengt Perssons kategoriske og relationelle perspektiv, og hvordan valg af perspektiv på alle niveauer fra samfund til skole får betydning for såvel organisationsstruktur som specialpædagogikkens rolle i forhold til psykologien og almenpædagogikken.
Den samfundsmæssige udmelding er skolen for alle. På forvaltningsniveau omsættes det til inklusion jf. Salamancaerklæringen, hvorfra følgende citat er udvalgt af forvaltningen til grundlagspapirerne:

> *Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er*

Den segregerende organisationsstruktur specialklasser er besluttet på forvaltningsniveau og bliver "skillevejen" organisatorisk og pædagogisk såvel som ressourcemæssigt: Ressourcer følger eleven i forhold til diagnosen. Skolens ledelsesniveau organiserer sig omkring denne tilgang med PPR-psykologer som vigtigste samarbejdspartnere (PPR: Psykologisk – Pædagogisk - Rådgivning) i en hierarkisk ledelsesstruktur, hvor eksperterne/psykologerne via "diagnoser" og udredninger og dermed ressourcetildeling bliver afgørende for specialpædagogikkens rolle i organisationen.
Specialpædagogikken kommer således til at stå i spændingsfeltet mellem den relationelle pædagogisk forankrede tilgang til elever med særlige behov og den psykologisk, kategorisk ressourceudløsende tilgang. I en "psykologikultur" kommer specialpædagogikken til at fylde meget og kommer nemt i et modsætningsforhold til almenpædagogikken – mens i en "pædagogikkultur" med inklusion som vision bliver specialpædagogikken en integreret del af almenpædagogikken.

Kritikken af min tidligere undersøgelse og af modellen er, at den hviler på dikotomitænkning. Her afslører jeg nok sammenhænge mellem organisationsstruktur, magt og demokrati, men jeg får ikke mangfoldigheden "trukket ud" af mit materiale – jeg får kun vist tendensen til at "befolke" demokratiets sorte hul via min sammenstilling af data – de tomme felter (bilag 1 – herunder bilag 1). Først i min tilgang gennem FP i denne opgave er de usynlige processer gjort synlige – men også gennem den metode, jeg har brugt til bearbejdning af materialet. Jeg har således hele tiden søgt ikke at "falde tilbage" til dikotomitænkning, men at forblive i det fragmentariske. Det har betydet, at jeg gennem fortsatte nye sammenstillinger af materialet – uden at ændre i meningsindholdet - i flyden mellem indholdstemaer og derved gennem mange kontekster har "suget" det usynlige indhold ud i synligheden og dermed "befolket" demokratiets sorte hul.

Men jeg må også kritisere min brug af min helt overordnede teori: Kategorisk og relationelt perspektiv. Også her foreligger en dikotomitænkning, fordi de 2 perspektiver er sat op som modsætninger og ikke kommer ud over den valuering af skalaen, som de to perspektiver er poler i, og hvor en "syndebuk" – kategorisk perspektiv – er nærliggende for at genskabe balancen. Denne tænkning bygger på differ**e**nce.

Og denne enten/eller tænkning – har nogle forskere forsøgt at overkomme ved at forene modsætningerne – eks. Haug som jeg fandt tættest på at rumme flertydigheden – men han kommer heller ikke over, fordi hans model bliver additativ og ikke overskridende.

For mig at se, er det vigtigt at få mangetydigheden frem i organisationsanalyser, fordi denne mangfoldighed netop kan være koblingen mellem formel/uformel – struktur/kultur. Et eksempel herpå kan være inklusionsspørgsmålet, som med udgangspunkt i Salamanca-erklæringen i FP udfolder en mangfoldighed og synliggør eksklusionen – undtagelsen. Sammenholdes denne med den organisationsstruktur, som udmeldes fra forvaltningsniveau – specialklasser – og den flertydighed og manglende konstans i organisationskultur, som analysen i FP i denne undersøgelse afslører – da "flyder" struktur og kultur sammen uden skarpe grænser.
Men det får også betydning for ledelsesstrukturen: denne er fra forvaltningen udmeldt som en blanding af rationel-lukket-hierarkisk og åben-løst koblet. I min tidligere undersøgelse konkluderede jeg, at organisationsudviklingen i specialklasserækken foregår udemokratisk og ikke inkluderende, og at den er præget af en blanding af rationel-legal og traditionel autoritet. Men FP i denne undersøgelse tegner også billedet af processer fra løst koblede systemer, hvor beslutninger ikke tages, forhales, ikke bliver ført ud i livet, ændres og forbliver ideer. Således kommer også grænserne mellem formelt og uformelt niveau til at flyde og struktur og kultur flyder sammen i konteksten. Det gør ikke den tidligere undersøgelses resultater forkerte, men de tegner ikke mangfoldigheden og koblingerne, som FP gør. Der findes eksempelvis ingen udtalelser i interviewene i denne undersøgelse om demokratiske processer, men en lang række – mangeartede – om manglende indflydelse. Men denne undersøgelse afslører samtidig, at der ikke kun er tale om beslutninger fra ledelsen, men også en række garbage-can-model-beslutninger, som er kendt fra løst koblede systemer (jf. analysen).
Billedet af organisationen bliver således mere komplekst.

Men når ikke et afsæt i dikotomitænkning (som modsætninger, forening, additativ forståelse) – difference – kan "overskride" og bringe os ind i FP, hvad kan afsættet da være?
Jeg mener, at der er muligheder i det relationelle perspektiv, når det tænkes ud fra begrebet differ**a**nce og ikke ud fra differ**e**nce:
Hvor differ**e**nce tænker perspektiverne som modsætninger – uanset om de tænkes forenet og samarbejdende, eller de står som modsætninger, der modarbejder hinanden – så vil det relationelle perspektiv i differ**a**nce med de mange måder at være forskellig på kunne rumme flertydigheden i FP. Det matcher således også FP ved at være kontekstafhængig.
Kunsten er at gøre "IKKE noget" med de tidligere modsætninger, men at tænke ud over: Ved ikke at se det relationelle perspektiv i sammenligning med/i forhold til det kategoriske perspektiv (Ikke KP→ ← RP), men "slippe" det kategoriske perspektiv og tage afsæt i det relationelle perspektiv som selvstændigt perspektiv som næste trin. På samme måde som FP er "vokset ud af"/har udviklet sig fra IP og DP og sluppet disse som harmoni eller modsætninger, så de frit kunne flyde med i det fragmentariske uden konstanser, således forestiller jeg mig, at det relationelle perspektiv kunne slippe det kategoriske perspektiv, så det bliver en del af mangfoldigheden/flertydigheden. (Indledning til SE)

Det betyder ikke, at der ikke findes harmoni og modsætninger – eller kategorisk tænkning/handlinger – men det betyder, at de ikke er konstante, og at de findes i mange betydninger, situationer og kontekster – og måske/måske ikke sameksisterer i nuet. Herved mener jeg også, at det længere tids- og udviklingsperspektiv, som ligger i det relationelle perspektiv, træder tydeligere frem, idet mangfoldigheden, de mange "variable" og uforudsigeligheden i kombination med planlægning tegner et delvist billede af udvikling over tid. Desuden er det fremadrettet og hviler på pædagogisk tænkning, som jeg ser som altafgørende for, at teorien kan "kippe over" i FP.

I brudstykker lever Salamanca-erklæringen op til denne fortolkning af det relationelle perspektiv:

Karakteristisk for disse dokumenter er brugen af udtrykket inklusion og erkendelsen af behovet for at skabe "skoler for alle" – dvs. institutioner, der er til for alle, glæder sig ved forskellene, understøtter læreprocessen og tager hensyn til den enkeltes behov.
(Forord)

Referencer

Andersen, Linda (1999): **Facader & facetter. Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning.** Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter – heri kapitel 2 og 6.

Andersen, Grete Liv (2005): **Organisationsudvikling i en specialklasserække?** Opgave til Master i Specialpædagogik, modul 3: Organisationsudvikling i et specialpædagogisk perspektiv, København DPU

Bentzon; Karl-Henrik (Ed.) (1988): *Fra vækst til omstilling – moderniseringen af den offentlige sektor.* Nyt fra samfundsvidenskaberne - heri
Finansministeriet (1983) Redegørelse til Folketinget om regeringens program for modernisering af den offentlige sektor.

Bottrup, Pernille (2000): **Læringsrum i arbejdslivet – et kritisk blik på Den Lærende Organisation.** Forlaget Sociologi, Samfundslitteratur.

Bregn, Kirsten (ED.) (1998): *Omstilling i den offentlige sektor i et økonomisk perspektiv.* Jurist- og Økonomiforbundets Forlag - heri
Fogh, Bente Hyldahl (1998): **Decentralisering som virkemiddel til omstilling**

Carrington, Suzanne (1999): **Inclusion needs a different school culture.** In International Journal og Inclusive Education, vol. 3, no. 3, 257 – 268.

Cohen, Stanley: **Den sociale kontrols nye former – kriminalitet, straf og klassifikation** Hans Reitzels Forlag, Kbh. (1997)

Egelund, Niels (Ed.) (2004): **Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil**, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag København 2004 heri:
Heri: Bengt Persson: **Vart är specialpedagogiken på väg?**

Fergueson,Dianne L. (1993): **Something a Little Out of Ordinary: Reflections on Becoming an Interpretivist Reseacher in Special Education.** In *Remedial and Special Education, vol. 14, no.4, 1993, (35-43)*

Haug, Peder og Tøssebro (1998): **Theoretical Perspectives on Special Education**, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand - Norge heri chapter 1: Haug: **Norwegian special education**

Hjort, Katrin (2001): **Moderniseringen af den offentlige sektor.** Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Institut for Uddannelsesforskning, RUC – heri kapitel 3

Martin, Joanne (1992): **Cultures in Organisations – Three Perspectives**, Oxford University Press, New York

Oliver, Michael (1996): **The social model in Context** i Understanding disabili – from theory to practice, London

Persson, Bengt (2003): **Specialpedagogisk forskning i Sverige – Problemställinger, erfarenheter och perspektiv**, Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning, Forlaget Skolepsykologi, 40.årgand/2/april 2003

Scott, Richard W. (1987): **Organizations: Rational, Natural and Open Systems.** Pretence-Hall International Editions. Second Edotion. Kap. 1,2,3,4 og 5.

Skrtic, Thomas M. (Ed.) (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernist.* Teachers College Press.
Part 1: **Deconstruction/Reconstruction the Professions**
Part 3: **Optional Theories of Special Education and Disability**

Tidemann, Magnus; Rosenqvist, Jerry; Lansheim, Birgitta; Ranagården, Lisbeth: Jacobsson, Katharina: **Den stora utmaningen – Om at se olikhet som en resurs i skolan** Halmstad Tryckeri AB, Halmstad 2004

Undervisningsministeriet 1994: **Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning.**
……...

Udleveret materiale – grundlagspapirer for sammenstilling af data
Tilsendt efter interview 1. d. 29.10.04:

Hillerød Kommunes politik for indsats med børn, unge og familier med særlige behov (oplæg til politisk behandling i november 2004)

Værdier og aktiviteter i forhold til de udsatte børn og unge i Hillerød Kommune – Familie og Børn/ Familie og Sundhed april 2004.

Fælles børn fælles ansvar – En sammenskrevet udviklingsplan for den fælles indsats for alle børn og unge mellem 12 – 25 år i Hillerød Kommune – særligt med fokus på de marginaliserede børn og unge. Ungdomsrådgivningen. Det opsøgende sociale arbejde. SSP-indsatsen. HUC juni 2004.

Tværfagligt distriktssamarbejde
Fælles børn – fælles ansvar
Grundlagspapir
Børn og Kultur, august 2002

Hillerød Kommunes sammenhængende indsats i arbejdet med Børn og Unge – herunder specielt børn, unge og familier med særlige behov.
Et notat om Mål – Indhold – Struktur og Organisation (MISO – 2001) JUNI 2001

Den nødvendige samtale – August 2004

Notat: "Den konsultative metode" Familie og Sundhed Februar 2004