

Diskursive understrømninger som benspænd for inklusion

- organisationspsykologiske betragtninger på processen omkring arbejdet med inklusion i folkeskolen



Forandringer er drysset gennem folkeskolen i en lind strøm de sidste mange år. Og mange af dem netop drysset igennem. Vores erfaring er, at det i flere sammenhænge ikke er lykkedes at implementere nye tiltag effektivt. De er blot blevet opfattet som distancerede politiske tiltag, der ikke har øje for lærernes daglige praksis. Inklusionsdagsordenen har været længe undervejs. Og metoderne har typisk fokuseret på at indføre mere konsultative praksisformer gennem ændringer i procedurer, møder, arbejdsgange, strukturer mv. Men inklusionsdagsordenen giver stadig kæmpe hovedpine på de skrå brædder. Artiklen argumenterer for, at diskurser har stor betydning for, hvordan mennesker kommunikerer, reflekterer og agerer. Og videre at de understrømninger af diskurser der er mest dominerende i folkeskolen indrammer dialogerne og tiltagene omkring inklusion, uden at diskurserne selv gøres til genstand for refleksion. På den måde kan diskurserne udgøre en væsentlig barriere i forhold til at lykkes med inklusion. Grundtanken i vores artikel har været at kombinere en organisationspsykologs viden om organisatoriske forandringer med en PPR psykologs erfaringsnære viden med skolekonteksten. Dette kombineret med inddragelse af forskning og teori på området.

Af Mette Mørk Henriksen, psykolog Svendborg PPR og Morten Nourup Henriksen, organisationspsykolog ved LundbyNourup Aps

Diskursive formationer som rammesættende for adfærd.

Vi trækker på narrative og poststrukturalistiske teorier i vores tilgang til at forstå de forhindringer, der opleves omkring arbejdet med inklusion. Særligt er vi optaget af Foucault og hans beskrivelser af, hvordan nogle fortællinger har privilegeret sig i kampen om styring (Foucault, 1969). Og om hvordan diskurserne selv er skabt af organisationsmedlemmers fortællinger. Diskurser er ikke altid nemme at begribe, de er 'fluffy', og man kan ikke

endeligt afgøre hvilke ord der tilhører hvilke diskurser. Men ord vil typisk have en forskellig betydning afhængig af hvilken diskurs, de optræder i. Hvis vi skal forsøge at give et billede af hvad diskurser er, så kan det give mening at tænke om dem som et net af ord der hænger sammen i klynger. Nettene udgør en sammenbinding af mening, betydning, fortællinger, figurer, strukturer, sociale regler mv., som har til formål at skabe orden i verden. Foucaults tankevækkende analyser viser bl.a., hvordan dominerende diskur-

ser kan fastholde måder at tænke på, tale om ting på og agere på. Viden og magt er her tæt forbundne, da det vi anser for viden i højere grad skal ses som sociale konstruktioner der tjener bestemte interesser og værdier. "Narratives or texts of practice, we believe, are socially constitutive and performative. Narrative is not a passive mirror of reality, but an active attempt to form, preserve, strengthen, reject and avoid various networks of activity (Letiche & Boeschoten, 2008). På den måde skal samfund, og her organisationer og faggrupper, ses indlejret i en slags sandhedsregimer, der definerer hvordan vi tænker og taler om ting, og som har udviklet særlige metoder til at afdække denne sandhed, herunder udpeget hvem der kan afdække og definere disse. Vi skal om et øjeblik forsøge at vise hvilke diskurser, der i vores observationer særligt viser sig at spille en rolle i arbejdet med inklusion i folkeskolen og konsultative metoder i PPR. Men for at give et eksempel:

En SFO er blevet beskåret i ressourcer. Der er højt stress og sygefravær. Pædagogerne udtrykker stor frustration over "ikke at kunne arbejde professionelt med børnene mere". Der pågår en kamp om at fastholde gamle rutiner og praksisser på trods af besparelserne. I vores arbejde med SFOen blev stærke underliggende diskurser afdækket og tydeliggjort. Disse satte lighedstegn mellem professionelt arbejde og fokus på udvikling af børnene gennem konkrete projekter og aktiviteter. Diskursen om professionalitet var i høj grad udgjort af ord som læring, udvikling, trivsel, nærvær, relationer mv. Og det betød i praksis, at måden at "per-

forme" professionalitet på, var f.eks. at tilbyde madlavningsprojekter, temauger med udflugter, at kunne fordybe sig i aktiviteter med få børn, kunne være omsorgsfuld overfor sårbare børn, lytte til det enkelte barn, have tæt kontakt til forældre om deres børn mv. Modstykket til professionalitet i denne diskurs var "tankpasser rollen" eller at lave "opbevaring" af børnene. Altså at have opsyn med børnene, men uden at fokusere så meget på udvikling og læring. Når pædagogerne arbejdede under de nye betingelser, mistede de deres følelse af professionalitet.

Det interessante i eksemplet er, hvordan diskurser her var med til at udgrænse hvad der legitimt kan opfattes som professionalitet. Og at måden hvorpå man opfatter sin professionalitet er grundigt indlejret i diskursen om professionelt pædagogisk arbejde, endda på måder som virker indlysende og sande. I eksemplet kommer diskurserne netop til at tjene til pædagogernes selvdisciplinering ift. at agere i tråd med diskursens idéer. En central forståelse i de narrative tilgange er, at fortællinger og handlingers muligheder er tæt sammenknyttede. Diskurser har en evne til at disponere medlemmerne til at agere på måder der er forbundne til diskursens forståelser. "Et dispositiv beskriver et socialt felt, hvorom der pågår en diskursiv kamp, som resulterer i at visse praksisser gøres mere sandsynlige end andre" (Kure, 2009, s.36-37).

Omvendt er det som sagt interessant at undersøge, hvordan medlemmer af diskurser selv er med til at forme disse. Dette har både Barnett Pearce med begrebet "talehandling" (Pearce, 2007),

og Weick med begrebet "action driven sensemaking", på glimrende vis været med til at belyse (Weick, 1995). Tanken her er bl.a., hvordan ytringer og handlinger dels har direkte konsekvenser i den sociale interaktion mellem mennesker, men også former menneskers måde at opfatte en situation på og skabe mening i det, de har erfaret.

I en PPR kontekst kan det handle om, hvordan psykologerne i årevis har anvendt psykologiske tests som et væsentligt redskab i deres arbejde. Fortællingerne i organisationen har derfor i stor udstrækning båret præg af, at testning i det gældende system er blevet opfattet positivt. Dette er som bekendt forstærket af kampen mellem faggrupperne, hvor psykologerne i den grad har kunnet holde fast i deres faglighed qua deres testværktøjer, hvilket igen har forstærket succeshistorierne om brug af tests. Diskurser har derfor et narrativt grundlag. Og her kommer tryllet: Der opstår en cirkulær treklang: fortællinger skaber diskurser, der danner rammer for adfærd, som tager sit udspring i fortællinger og diskurser, der danner ramme for hvilke fortællinger der er legitime. Som førnævnte praksiseksempel viser; at testning og historier om børns vanskeligheder samt succesen med at fjerne dem hen til segregerede tilbud, fodrer diskursernes formationer og deres vedligeholdelse. Diskurserne, på deres side, påvirker hvilke fortællinger der er legitime og dermed hvilken adfærd der er legitim. Fortællingerne er medbestemmende for hvilken adfærd man lægger mærke til hos barnet, og hvordan det tolkes. Og fortællinger er medbestem-

mende for hvilken adfærd og hvilke tiltag man iværksætter overfor børnene.

Et sidste kendetegn ved diskurser, som vi vil fremhæve her, er den post-strukturalistiske påpejning af hvordan diskurser har en tendens til at ville bekæmpe andre diskurser (Derrida, 1967). Det betyder, at diskurser nærmest har en selvopretholdende kraft, hvor f.eks. nye måder at tale om børnene levnes meget lidt plads. I det følgende vil vi gå mere konkret til værks og synliggøre de diskursive strømninger, som vi aktuelt oplever i praksis i folkeskolen og i PPR.

Dominerende diskursive strømninger og implikationer for praksis

I forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel, har vi det seneste års tid indsamlet "empiri" omkring dominerende diskurser fra vores praksis. Vi vil her fremhæve de diskurser, vi oplever er tættest forbundet til arbejdet med inklusion.

Normalitetsdiskursen

Denne diskurs bygger på et psykomedicinsk teorikompleks, omhandlende hvordan man kan forstå problemstillinger og børn i vanskeligheder (Alenkær, 2008). Set i et større samfundsmæssigt perspektiv bekræftes normalitetsdiskursen af de kulturbårne diskurser der tager deres udspring i Freuds psykoanalyse, og hvor mennesket ses som havende en indre kerne af personlighed der kan være mere eller mindre "normal". Selve den normalitetsmålestok som tager sit udgangspunkt i denne tankegang, er med til at skabe de problemer som inklusion skal

løse. Som Christian Jungersen¹ male-
risk skriver i "Du forsvinder": "Det 20.
århundredes fortællinger er vokset
uadskilleligt sammen med psykoanaly-
sen i sine strukturer, persontegninger
og symboler. I de senere år har psykia-
trisk forskning imidlertid afsløret psy-
koanalysen som en uvidenskabelig
overtro på niveau med astrologi eller
numerologi. Hvis ikke fortællekunsten
i litteratur, tv og film udvikler kræfter
til at stå på egne ben uden at støtte sig
til psykoanalysen, vil vor tids fortæl-
linger være dømt til en rolle som den
affældige gamle statsleder i et dikta-
tur: en decideret antimoderne kraft,
der må omgås eller slås ihjel, hvis no-
gen form for reel kulturel udvikling
skal opnås" (s. 364). Vores ærinde her
er ikke at gå ind i en diskussion om
gyldigheden af psykoanalysen, men at
argumentere for hvordan samfunds-
mæssige diskurser er tæt forbundne til
bl.a. psykologiske teorier der har slået
an gennem tiden, og hvordan disse dis-
kurser bliver afgørende for professionel
praksis.

Vores pointe her er mere konkret, at
psykomedicinske normalitetsdiskurser
udspringer fra eksperternes mangeåri-
ge arbejde med at udvikle flere diagno-
ser, diagnosticere flere mennesker kor-
rekt, samt udvikle et rigt sprog for psy-
kiske lidelser. Diskursen trækker på
dominerende individfokuserede fortæl-
linger om, at problemer antages at
være iboende det enkelte barn, noget

1 Skønlitterært værk, hvor citatet kommer
fra en opdigtet forsker i et opdigtet fag-
tidsskrift, og altså dermed ikke nødvendig-
vis Jungersens egen overbevisning. Vi har
bragt det her udelukkende med illustra-
tive hensigter.

intrapsykisk, hvorfor årsagen til pro-
blemer også kan findes i den enkelte
elev. Ud fra "apparat-fejl" modellen
(Jerlang & Jerlang, 2000) fokuseres på
fejl og deficits hos eleven, og det bliver
vigtigt så præcist og objektivt som mu-
ligt at finde ud af, hvad der er galt med
eleven, så man kan iværksætte den
mest hensigtsmæssige intervention.
PPR psykologen hidkaldes som eksper-
ten, der gennem objektive observationer
og tests med barnet, kan afgøre
omfanget af elevens problemer. Hvis
eleven opleves ukoncentreret, kan det
sandsynligvis ofte konkluderes, at han
er opmærksomhedsforstyrret. Foran-
dringer ud fra normalitetsdiskursen er
således noget man iværksætter i for-
hold til den enkelte elev, som i en eller
anden grad skiller sig ud fra de normer
for god opførsel og indlæringspotentiale
der findes i den danske folkeskole. Spe-
cialundervisning er et ofte foretrukket
valg for disse elever. Og her er vi inde
ved én af artiklens kernehypoteser: så
længe normalitetsdiskursen formår at
fastholde sit jerngreb, vil lærere og
PPR medarbejdere have svært ved at
bryde etablerede metoder, samarbejds-
former, rutiner mv. Og inklusion risi-
kerer at komme til at handle om, at
man gennem kompenserende tiltag
kan lære eleven noget i klasserummet
på trods af en evt. beskrevet funktions-
nedsættelse (Ferguson, 1995; Egelund
& Tetler, 2009).

En tankevækkende pointe i denne
sammenhæng er, at selve forståelsen
omkring inklusion kan være med til at
vedligeholde diskursen om "barnet der
har problemer". Effekten af normali-
tetsdiskursens understrømning kan
være, at den fremherskende inklusi-

onsforståelse kommer til at smage mere af det traditionelle rummelighedsbegreb som lægger op til, at man inden for det "normale" system skal rumme det særlige og specielle, her børn med særlige behov. Inklusion derimod defineres som et fællesskab hvor mangfoldigheder er en styrke (Alenkær, 2008). Normalitetsdiskursen har den konsekvens for inkluderende praksis, at elevers mangfoldigheder ses i en problematisk optik fremfor en ressource optik. Et eksempel fra praksis illustrerer diskursen her: Et møde på en skole, hvor en lærer fremlægger en problemstilling omkring et barn for PPR psykologen. Læreren fortæller, at Anne i 6.a. har svært ved at følge med fagligt, særligt i dansk. Hun falder fra, virker ukoncentreret og nu tiltagende urolig i undervisningssammenhænge. Skoleledelsen har sidste år bevilget et læsekursus til Anne uden den store effekt på hendes læseudvikling, og aktuelt modtager Anne specialundervisning på et lille hold uden for klassen et par timer om ugen. Læreren henvender sig til PPRs psykolog, fordi hun på grund af de stigende faglige krav ikke kan se Anne som elev i overbygningen på skolen. Læreren ønsker, PPR psykologen laver en kognitiv test som afdækker Annes intelligensniveau og evt. behov for specialklassetilbud. Den dominerende normalitetsdiskurs får stor magt og overlader ikke plads til andre udgrænsede diskurser, f.eks. at barnets vanskeligheder i overensstemmelse med en konsultativ forståelsesramme kan forstås i sammenhæng og ud fra den større kontekst af klassekammerater, lærerstab, familie osv. Som tidligere nævnt, ansporer dominerende dis-

kurser til bestemte forståelser og handlinger, og andre udelukkes. Normalitetsdiskursen fastholder eleven i en position, hvor problemet så at sige er "hendes", og hvor læreren positioneres som et "offer" i forhold til barnets iboende vanskeligheder. Normalitetsdiskursen kalder på, at PPR psykologen positioneres som en ekspert der har retten til objektivt at vurdere og komme med sandheder om barnets vanskeligheder, samt i hvilken grad de adskiller sig fra det normative.

Professionalitetsdiskursen

Med normalitetsdiskursen følger det, vi vælger at kalde professionalitetsdiskursen, andetsteds også kaldt "at lykkes som lærer" diskursen (Elmholdt, 2006a). Det interessante i den diskursive tilgang her er, at lærernes mulighed for at "performe" professionalitet gennem årtier har været, at have øje for hvilke elever der måske ikke har en "normal" kognitiv profil eller normal adfærd i klassen og derfor skal flyttes til særlige kontekster, hvor de kan få særlig hjælp. En stor del af lærerens faglige identitet er således bygget op omkring normalitetsdiskursen og fagligheden omkring pædagogik og læring trues ved kravet om at arbejde inkluderende (Hedegaard Hansen, 2008). Som det tidligere eksempel fra en SFO, ses også i skolen diskurser om læreres faglighed, som bliver anvisende for praksis. Lærerens personlige fortællinger om "at lykkes" handler måske om, at alle elever kan få udbytte af undervisningen. Dette f.eks. i kraft af, at læreren praktiserer tydelig klasserumsledelse, didaktisk kan formidle årets pensum og differentiere undervisnin-

gen, formår at have fokus på klassens trivsel ved at skabe positive relationer til den enkelte elev, osv. (Nielsen, 2011). Diskurser som lærerne oplever vanskelige at udføre i praksis, når f.eks. elever med indlæringsvanskeligheder eller AKT problematikker nu i inklusionens ånd tilhører klassefællesskabet i den almindelige folkeskole.

Også for PPR psykologen gælder, at hun som professionel er indlejret i særlige diskurser der indrammer muligheden for professionalitet. Som et forsøg på at fremme inklusionen, indføres konsultative metoder og forståelser i PPR i arbejdet omkring skoler. Politisk udstukne arbejdsgange understreges af en vejledning fra Undervisningsministeriet til PPR i 2000. Denne plæderer for, at den konsultative metode er det bedste middel til at opnå målet inklusion. PPR medarbejderen, i særdeleshed psykologen, blev udnævnt til forandringsagent og skulle gå forrest som procesfacilitator med anerkendende, nysgerrige og ikke-vidende forholdemåder. Og hun havde til opgave at få sat sving i de forskellige fagfolk og omsorgspersoner omkring barnet i et forsøg på at arbejde i konteksten rundt om barnet med henblik på at skabe "hjælp til selvhjælp", i overensstemmelse med den konsultative metode. Fokus skulle være på kontekst og relationer fremfor problemer i individer. En position som mildt sagt ikke lå indlejret i diskurser hos hverken skoler eller PPR, hvor den individorienterede tænkning omkring børn i vanskeligheder og den tilknyttede ekspertposition dominerede. Og her 12 år senere, spiller psykologens position stadig en stor rolle på diskursernes kamplads, hvor

understrømninger muliggør bestemte positioner og handlinger, og udelukker andre. I dag er psykologen så blevet positioneret som inklusionsagent, i hvert fald fra politisk side. Men det kan være vanskeligt at praktisere en konsultativ og inkluderende metode i en skoleverden som fortsat er præget af normalitetsdiskurser, der bekæmper disse mere relationelt dominerede diskurser, og hvor lærerne fortsat kalder på PPR psykologen i en ekspertposition. Diskurserne kolliderer. Psykologen skal forsøge at fravriste sig positionen som "støttetimedyr", som ekspert på problemet og barnet. En position som mere eller mindre har været fremtrædende for PPR psykologen siden 1950'erne. De nyeste teoriudviklinger fra universiteterne og fremtrædende praktikere, er typisk indlejret i en mere postmoderne diskurs, hvor man i højere grad forlader tanken om objektivitet og sandhed, her fx omkring børn i vanskeligheder. (Jørgensen, 2005; Elmholdt, 2006b). Og disse måder at tænke på, får så småt ben at gå på i de politiske beslutninger. Men det tager år før sådanne teoriudviklinger og nye forståelser får tilkæmpet sig albuenum på diskursernes kamplads. PPR psykologen ses derfor også stadig i stor udstrækning at forfalde til ekspertpositionen, testning og objektive forståelser af børn i vanskeligheder, fordi det er den position som muliggøres i de fortsat tydeligste diskurser, som jo også har stærke rødder i PPR selv. Selvfølgelig forstærket af det faktum, at en WISC-profil fortsat kan åbne for penge-kassen til ressourcetildeling eller give mulighed for et andet skoletilbud. Og for psykologen bliver den velkendte

position som ekspert hvis udsagn ikke betvivles, på denne måde svarer at forlade til fordel for den nysgerrige og ikke-vidende position som proceskonsulent.

Diskurser i begrundelsen for inklusion

Ét væsentligt forhold vedrørende begrundelserne for inklusion er, at der trækkes på mange forskellige diskurser. Og at disse blandede og ofte modsatrettede diskurser, skaber forvirring og mistillid i forhold til inklusionsopgaven.

Fra politisk hold italesættes inklusion ofte som en økonomisk besparelsesopgave. Her lyder det, at der diagnosticeres og segregeres i større grad end nogensinde, og budgettet til specialundervisning og segregerede skoletilbud har taget himmelflugten. Dette ønskes stoppet, bl.a. ved at sætte fokus på inklusion og flytte ressourcer fra specialtil normalundervisningen. Politikerne trækker ligeledes på etiske diskurser om at alle børn har lige ret til at være en del af et fællesskab uanset forudsætning, behov osv. Og ved at skabe inkluderende fællesskaber, muliggør man i større grad udvikling for alle børn. Dette trækker altså tillige på en lighedsdiskurs.

Lederne på skolerne står ofte med den reelle opgave at skulle formidle og begrunde, at der nu skal arbejdes inkluderende. Og hvilke begrundelser trækkes der på? Besparelser? Rummelighed? Etik?

Vores oplevelse er, at effekten af samfundsmæssige, økonomiske diskurser i forhold til at praktisere inklusion kan være, at PPR, skolerne, lærerne og pædagoger ikke får ejerskab i forhold

til forandringerne, fordi de ikke ud fra egne diskurser og fortællinger i praksis kan se meningen med dem. Der er simpelthen for langt fra de politiske beslutninger til den konkrete lærers praksis og derfor risiko for, at forandringstiltag omkring inklusion, som det er set tidligere, siver ned igennem systemet – og siver lige igennem det. En anden effekt kan være at lederen, i sit forsøg på at begrunde inklusionsopgaven, trækker på rummelighedsdiskursen, men at dette kommer til at virke utroværdigt overfor lærere og pædagoger, fordi de på deres side fortsat primært er omgivet af normalitetsdiskursen og ikke mener, at "de vanskelige elever" kan inkluderes.

Med de beskrevne diskurser, kommer inklusionsprojektet til at fremstå som et komplekst projekt med mange forskellige aktører i samspil og modspil, på flere forskellige niveauer. I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan man kan arbejde med diskurserne i praksis, og hvordan strategisk kompetenceudvikling og ledelsesniveauet især får betydning for dekonstruktion af diskurser.

At arbejde med dekonstruktion af diskurser

Som fremgår af ovenstående mener vi, diskurser har stor betydning for praksis. Og så længe disse diskurser ikke indgår i refleksioner og overvejelser om implementering af forandringer, lige så længe vil diskurserne i stor udstrækning sætte grænser for, hvad der kan tales om og arbejdes med. Som supplement til at arbejde med strukturer, procedurer, møder mv., vil vi derfor med denne artikel understrege be-

tydningen af at arbejde med dekonstruktion af diskurser i kapløbet om at skabe inklusion. Målet med at fokusere på diskurserne er, at det for organisationens medlemmer bliver muligt at ændre baggrundsmumlen, som skaber og fastholder det enkelte medlem i sin adfærd, og former de sociale praksisser. Den baggrundsmumlen som netop udgøres af diskurser. Vi sammenligner tilgangen med det, man i litteraturen omhandler organisatorisk læring har kaldt "triple loop læring"; at man reflekterer over kulturforankrede bevæggrunde for den adfærd der udløser problemerne. Sagt indenfor det diskursteoretiske sprog, må der foretages et "(...) diskursivt korrektiv" "(...) og muliggøre en dislokation af organisationens diskursive formation, den må så at sige sættes 'ud af led' således, at dominansrelationerne mellem diskurserne forskydes" (Kure, 2009, p. 37). Dette understøttes af Dyssegårds forskning (2011), der bl.a. peger på vigtigheden af at fokusere på at skabe inkluderende kulturer og praksisser. Og dette arbejde skal gå hånd i hånd med strukturændringer som f.eks. kan handle om, at specialklasselærere flyttes til støtte i normalklasser, at pengene der har fulgt specialforanstaltninger centralt, nu lægges ud på skolerne mv. En væsentlig pointe er her, at de nævnte strukturelle ændringer i sig selv ikke er tilstrækkelige, så længe de diskursive formationer bevares.

Et mål med dekonstruktion af diskurser er her mere konkret, hvordan diskurser får et mere kontingent præg. Dvs. et præg af ikke at være så naturgivent, som de opleves. Dette kan bl.a. gøres ved at stille nysgerrige spørgs-

mål til egne og andres måder at forstå ens arbejde, børnene, metoderne mv. Det kan også gøres ved at bringe de skjulte praksishistorier mere frem i lyset. Praksishistorier der ikke er blevet opfanget, da de ikke har passet ind i de dominerende diskurser, men som har potentialet til at forandre de dominerende diskurser der er med til at forme praksis i organisationen. Her kan PPR psykologens rolle som sagt blive absolut central. Og vi mener, der er rigtig god grund til at overveje PPR psykologernes rolle, som f.eks. i Odense PPR hvor man har ændret fokus og navn til Center for Inklusion for at understrege udviklingen i professionen og opgaver for PPR. Men også ledelserne i skolerne og i PPR spiller her en vigtig rolle. Der kan arbejdes med flere forskellige metoder til dekonstruktion af diskurser, og vi har selv gode erfaringer med narrativt orienterede praksis- og begrebsrefleksioner.

Ledelse af inklusion i diskursive formationer

Allan Holmgren siger, at ledelse er "(...) en diskursiv praksis, der skaber sandsynlighedsfelter for andres handlemuligheder" (Holmgren 2006, p.113,114). Han er her inde på det, Foucault kaldte moderne magt, og som er noget andet end den formelle/strukturelle magt, vi var inde på i indledningen. Det er magten til at definere verdensbilledet. Lederens rolle som katalysator bliver her meget afgørende. Én måde for lederen at arbejde i dette felt er, at være reflektiv omkring hvilke diskurser der præger kommunikationen på arbejdspladsen. Hvordan snakker vi om børnene? Om børnenes van-

skeligheder? Om forældrene? Om lærerne? Om psykologens opgave? Hvilke forklaringsmodeller bliver implicit eller eksplicit brugt i kommunikationen? Hvilke begreber og begrundelser bruger medarbejderne i deres beskrivelser af deres arbejde? Hvorfra stammer disse måder at tale om børn, problemer, forældre og lærere og psykologroller? Og hvilken effekt har det at der tales på disse måder? Hvilke opmærksomheder skabes der? Hvad får det medarbejderne til at gøre eller ikke gøre? Hvad kommer til at stå i skyggen? Tilsvarende bliver PPR-lederen nødt til at være bevidst om, hvilke diskurser der er nyttige og hvilke der ikke er, hvis den konsultative metode og tankegang, som redskab i inklusionsdagsordenen skal være nyttig.

Ledelse af inklusion kræver, i langt højere udstrækning end tidligere, en ledelse som kan støtte, udfordre og give feedback på lærernes professionelle arbejde. Dette forstærket af A08 (arbejdstidsaftalen fra 2008), og især den aktuelle skolereform. Det kalder på tæt ledelse båret af tillid og refleksion. En ledelse der sætter mål og retning for lærernes arbejde. Og en ledelse der aktivt går ind i samarbejdsudviklingsprocesser, idet samarbejdet lærere imellem, samt mellem lærere og pædagoger bliver mere centralt og udfordrende i takt med det øgede ansvar omkring arbejdet med inklusion. Ikke mindst fordi mange skoler bevæger sig hen imod en heldagsskolemodel, hvor børnene er længere tid i skole, og pædagogerne i højere grad involveres i skolehverdagen.

Konkret har vi gode erfaringer med at skabe strukturer på skoler, hvor in-

klusionsvejledere og pædagogiske ledere faciliterer refleksioner over erfaringsnære situationer, som lærerne står i, og med inklusionsbegreberne tæt på. I forlængelse af tankegangen om, hvordan vi via vores handlinger og tale er med til at skabe og ændre diskurser, handler det om en form for aktionslæring, hvor lærere og pædagoger sammen får redskaber til at reflektere over praksis.

Forandringsledelse eller forankringsledelse?

En særlig opmærksomhed ind i temaet omkring ledelse, er betydningen af begrebet forandringsledelse i arbejdet med inklusion. I mange år har forandringsledelsesdiskurser været dominerende. Organisationer skal forandre sig, og derfor skal de forstyrres og påvirkes. Meget af den teori der findes på området, trækker tråde tilbage til Kurt Lewins forskning i forandringsprocesser, og de dertil knyttede idéer om optøning, forandring og fastfrysning. De organisatoriske kontekster man her har taget udgangspunkt i, er stabile organisationer der har haft brug for at skabe forandringer for ikke at blive træge (Høpner m.fl. 2010). Ledere og forandringsagenters vigtigste opgave er, at fjerne barrierer såsom modstand mod forandring. Situationen i mange organisatoriske kontekster, og her er folkeskolen et pragteksempel, er dog at disse organisationer ikke er præget af stabilitet, men konstante forandringer. Et citat vi holder meget af, og som vækker stor genklang når vi fortæller det i den offentlige sektor for tiden, er Zygmunt Bauman der siger: *"Betingelserne for de forandringer, vi er en del*

af, ændrer sig hurtigere, end vi kan nå at konsolidere os i vaner og rutiner" (Bauman i Strøier, 2011).

Opgaven i organisationer præget af så mange forandringer, bliver i højere grad at skabe sammenhæng, overblik, gennemsigtighed og i inklusionssammenhæng i styret kompetenceudviklingsproces. De metoder der har handlet om motiverende processer, mener vi i højere grad kan erstattes af reel, strategisk kompetenceudvikling. Høpner m.fl. (2010) argumenterer for 'timeout' som en central metode for at få en fælles oplevelse af, hvad der foregår og hvad der bør gøres. Samtalen bliver afgørende, og her ikke mindst måden hvorpå samtalen struktureres, så den løftes ud af den traditionelle oplevelse af møder som tidsspilde. At man fremfor optøning, skal skabe fælles mentale kort, i stedet for forandring skal refortolke og analysere sammenhænge for at undgå blokeringer. At man skal opdage og dele ny viden, og i stedet for fastfrysning, sikre improvisation, læring og videnoverføring. Sagen er, at folkeskolen gennem årtier har oplevet en gennemstrømning af tiltag fra politisk side, og at alle disse forandringer har fosset som en lind strøm gennem ledergrupperne og videre ned i lærergrupperne, uden at man har formået at lave 'timeout'. I stedet for at sikre fælles mentale modeller og overblik, har man i højere grad ladet det være op til den enkelte lærer at finde hoved og hale i de mange nye tiltag. Og dette konstante forandringspres har måske fået den betydning, at lærerne i nogle tilfælde melder pas på nye tiltag, fordi det er umuligt at nå at konsolidere sig i vaner og rutiner, før nye tiltag igen

ændrer konteksten for lærerens arbejde.

Strategisk kompetenceudvikling som forudsætning for ændret praksis i inklusionsarbejdet

De skoler vi har arbejdet med, har ofte givet udtryk for en særlig kultur i forhold til kompetenceudvikling og MUS. Proceduren, fortæller de, består i høj grad i, at den enkelte medarbejder kommer til en MU samtale og her selv skal argumentere for, hvad vedkommende har lyst til og brug for af kompetenceudvikling. Og det slår os, at både ledere og medarbejdere synes, modellen er utilfredsstillende. Robert Brinkerhoff fra USA har forsket i kompetenceudvikling i over 40 år, og konklusionen er klar: organisationer får slet ikke det ud af midler brugt på kompetenceudvikling, som de burde². Typiske analyser, her taget fra et lederudviklingsprogram, viser, at kun 15% af deltagerne aktivt bruger og opnår resultater ved anvendelse af tilegnet viden. 15% prøver end ikke at anvende den tilegnede viden. 70% prøver, men opgiver at implementere den nye viden i organisationen. Når få medlemmer fra en organisation deltager i eksempelvis et kompetencegivende kursus, hvis da man overhovedet har haft flere med fra samme organisation, bliver den organisatoriske effekt af kompetenceudviklingen minimal. Uddannelsesvanetænkningen gør, at man er enormt optaget af selve kurserne, læringsbegivenhederne. Men Brinker-

2 Robert Brinkerhoff, 12/9 2011. Mundtlig præsentation ved SCKK-arrangementet Kompetenceudvikling med effekt.

hoff's analyser viser med tydelighed, at resultatet af kompetenceudvikling i langt højere grad er afhængig af alt det der sker før og efter kompetenceudviklingsaktiviteter. Når den organisatoriske effekt udebliver, kan 40% af forklaringen tilskrives forhold der har at gøre med tiden inden kompetenceudviklingsaktiviteterne, 40% tilskrives forhold der har at gøre med tiden efter, og kun 20% med forhold der vedrører kompetenceudviklingsaktiviteterne i sig selv, viser undersøgelsen. Overført til skolekonteksten betyder det, at hvis skolerne skal lykkes med at skabe organisatorisk effekt fra kompetenceudvikling, må man stoppe med at fokusere så meget på evaluering af kurser. I stedet for bør man evaluere på, i hvilken udstrækning organisationen formår at udnytte nye kompetencer. Ofte bliver organisatorisk udvikling til understøttelse af kompetenceudvikling vigtigere end medarbejderudvikling i sig selv. Man skal derfor væk fra vane-tænkningen omkring at målet med kompetenceudvikling er "læring" eller "kompetencer", til mål der handler om at skabe relevante bidrag til organisatorisk vigtige strategiske initiativer. Det man må spørge sig selv om, som skole og PPR i denne sammenhæng, er: Hvis vi skal lykkes med inklusion, hvilke kompetencer skal vi i så fald have udviklet på, og hvordan skal organisationen støtte op om dette? Dette er spørgsmålet som skal bringes i spil i MUS, som vi i denne sammenhæng slet ikke mener skal foregå i det lukkede individuelle rum mellem leder og medarbejder, men som TUS/teamudviklingssamtaler, hvor lederen facilite-

rer en teamdialog omkring dette spørgsmål.

I forbindelse med kompetenceudviklingsaktiviteter ses det ofte, at ledelsen mangler fokus på relevansen af aktiviteterne. Desuden ses det, at kursisterne ikke tydeligt kan se, hvordan aktiviteterne skal hjælpe dem med at opnå deres mål eller håndtere deres udfordringer. Det, som ikke er på plads efter kursusaktiviteterne, er ledelsens opbakning til eller ansvarliggørelse i forhold til anvendelse af den nye viden. Dette ses eksempelvis i form af manglende coaching på anvendelse af kompetencerne i arbejdskonteksten, idet incitamenterne for anvendelse af gamle vaner og diskurser stadig er tilstede. Hvis inklusion skal lykkes, er der brug for gentænkning af kompetenceudviklingsstrategierne på skolerne, og tillige i PPR som skal støtte op og være udviklingsagenter. Først må skolerne, i samarbejde med PPR, skabe nogle timeouts hvor der er tid til at udvikle fælles mentale kort, udvikle og styrke de diskurser der bliver bærende for den efterfølgende professionelle aktivitet. Derefter skal ledelserne på skolerne og i kommunerne gøre sig klar hvad det er for inklusionsstrategier man står overfor. Hvis inklusion skal lykkes, mener vi processen skal startes i Børn- og Unge Forvaltningen (BUF), hvor man skal gøre sig strategierne klare og udvikle systematiske organisatoriske understøttelsesprocesser. Det kunne være i form af uddannelsesprogrammer hvor lærere systematisk udvælges til at uddanne sig til inklusionsvejledere i samspil med ledelserne og PPR. Videre kunne disse lærere etableres i netværk og systematisk

komme på observation på andre skoler og i andre skolers klasser, så de får konkret feedback på deres praksis. I tillæg hertil kunne vejledere og ledere påtage sig at facilitere teamrefleksionsprocesser på skolerne. En proces som denne kalder også på engagement helt op i systemet på skolechef niveau. Et eksempel på tiltag her kunne være netværk af skoleledere som uddanner sig sammen og som coaches i grupper af skolechefen.

Afrunding

Formålet med artiklen her har været at argumentere for, at inklusionsdagsordenen ikke kan løftes via strukturændringer alene. Så længe inklusionsarbejdet er indlejret i diskurser der ikke gøres til genstand for fælles refleksion, vil de fortsat kunne spænde ben for de mange gode tiltag som iværksættes for at skabe inklusion. Kroppen er diskursernes kampplads, siger Foucault og henviser til den følelse af paradokser, som mange lærere sikkert kan genkende på deres krop; man skal tænke på det enkelte barn og dets vanskeligheder – og på relationen, man skal være rummelig – og stram, man skal differentiere og undervise alle på én gang osv. Tilsvarende ses paradokser hos lederne, der både skal bakke op om selvstyrende team – og yde tæt sparring til team, rammesætte – og coache, skabe rammer for innovative metoder i undervisningen – og skabe stabilitet, udfordre – og anerkende osv. Men hvilket sprog har vi for det? Og hvordan sørger vi for udviklede refleksionsrum, hvor praksisrefleksioner kan danne udgangspunkt for

styrkelse af nye diskurser? Og hvordan sørger vi for, at de sirligt optalte kompetenceudviklingskroner anvendes, så de giver organisatorisk strategisk impact på måder som styrker inklusionen? Det er de spørgsmål, vi med denne artikel har forsøgt at besvare.

Litteratur

- Alenkær, R. (red.). (2008a). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Alenkær, R. (red.). (2008b). *Den inkluderende skole – i praksis*. København: Frydenlund
- Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Dyssegaard, Camilla Brørup (2011). *Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis*. Dafolo Forlag.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elmholdt, C. (2006a). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, 5, pp. 429-443.
- Elmholdt, C. (2006b). Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 43, 5, pp. 474-484.
- Ferguson, D. L. (1995). The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, 77, n4, pp. 281-287.
- Foucault, M. (1969). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Hansen, J. H. (2008). Inklusionens begrænsede grænseløshed. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, pp. 66-75.
- Hansen, J. H. (2009). *Narrativ Dokumentation*. København: Akademisk Forlag
- Hansen, O. (2005). På vej mod en ny og mere rummelig folkeskole. I: Ringsmose, C. & Baltzer, K. (red.). *Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holmgren, A. (2006). Poststrukturalistisk coaching – om coaching og ledelse. *Erhvervspsykologi*. vol. 4, 3, pp. 36-76.

- Høpner, J., Jørgensen, T. B., Andersen, T. & Sørensen, H. B. (2010). *Modstillinger i organisations- og ledelsesteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2000). *Socialisering og habitus – individ, familie og samfund*. København: Nordisk Forlag.
- Jørgensen, C. (2012). *Du forsvinder*.
- Jørgensen, C. R. (2005). *Psykologien i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kure, N. (2009). Narrative praksisser som redskaber til dekonstruerende organisationsarbejde. *Erhvervspsykologi*, vol. 7,3, pp. 30-43.
- Letiche, H. & Boeschoten, R. (2008). Workplace learning: Narrative and professionalization. *Journal of Organizational Change Management*, vol. 21, no. 5, pp. 641-654.
- Nielsen, B. (2011). Inklusion i skolen – en opgave for mange aktører. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. 48 (3), pp. 188-200.
- Pearce, W. B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. København: Psykologisk Forlag.
- Schön, D. (1998). *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. København: Gyldendal.
- Strøier, V. (2011). *Konsulentens grønspættebog – systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – Problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*. 43, (5), pp. 373-379.
- Undervisningsministeriet. (2000). *Vejledning om PPR – pædagogisk psykologisk rådgivning*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California: SAGE Publications, Inc.