**Aalborg Universitet MOC 2015**

Frank Spring (stud.nr: 20130575)

Vejleder: Katrine Schumann

Aalborg Universitet MOC 2015



**Konsulenten og kompetenceudviklingen - ”men hvem passer børnene imens” ?**

Konsulenten og kompetenceudviklingen – men hvem passer børnene imens?

Masterspeciale; Master i Coaching og organisatorisk læring,
Aalborg Universitet, 2015

Antal normalsider/anslag: 60/143.891



**Abstract**

This master paper is about the external consultants possibilities and barriers in order to support organizational change and efforts regarding the inclusive practice in schools in a larger commune.

I have aimed towards gaining a larger understanding of the concept of competencies as the key word in a central formulated and controlled project of development related to teachers and pedagogues in schools and their practice towards pupils, to local supervisors and their practice towards colleagues and the culture of collaboration towards the inclusive practice.

Through inspiration by the critical action research method and by use of a discursive analysis on the project description, I have found that the project have some implications, that creates potential difficulties for the teachers as well as for me as an agent of change hired to support the practitioners in reaching the goals in the project.

First of all I place the development project as a given and necessary part of a central management’s way of navigating in the context of the Competition state. The pressure on the national state due to the international competition creates a need of the best education possible for everyone, which leads to a school reform that points out the inclusive practice as an imperative. As a means towards a better practice the development of the teachers competencies is highlighted.

Creating a centrally managed project concerning the decentralized organizations turns out to be a way of the central managements legitimation as energetic in a Competition state perspective – as well as it is regarding to the schools. But difficulties occurs in this process, consisting in the way that the project description creates and use certain discourses, that place the practitioners in a position of being in a lack of skills and in a need of developing their competencies. Regardless their own experience of the matter.

The project description is also referring to different methods of development of competencies at the same time, different methods, that seems very hard to unite in my practice.

In the descriptions I also find, that the way the concept of competencies is used is to be challenged by another understanding, that allows the practitioners to be more creative producing forms of practice that are local and connected to the unique circumstances.

This demands an effort – not only to develop the qualifications of pedagogy and didactic knowledge, nor only to support the translation of different research based methods – but also an effort to develop the practitioner’s reflexive and meta reflexive competencies as a form of practice itself.

The critical analysis leads to the possibilities in a change in the construction of the project, that points to the external consultants practice to be closer to the practice of the supervisors in their counselling of collegues, meeting their sense of meaning more than we – by the traditional teaching and promotion of certain theoretical points and methods – demands the participants to connect to sense of meaning outside their practice bound reality.

Indhold

[Prolog / indledning 5](#_Toc407111600)

[Skolereform og konkurrencestat 5](#_Toc407111601)

[Inklusion, et uklart svar på en kompleks fordring 6](#_Toc407111602)

[Ledelse af inklusion 8](#_Toc407111603)

[Baggrund og problemstilling 9](#_Toc407111604)

[Opbygning og metode 10](#_Toc407111605)

[Videnskabsteoretisk forankring 14](#_Toc407111606)

[Kompetenceudviklingsprojektet – en kort præsentation 16](#_Toc407111607)

[Opsamling 16](#_Toc407111608)

[Analyse og diskussion af kompetencebegrebet 17](#_Toc407111609)

[Kompetenceudvikling og læring 19](#_Toc407111610)

[Kompetenceudvikling og viden 22](#_Toc407111611)

[Kompetenceudvikling - en kritisk note og definition 23](#_Toc407111612)

[Opsamling 24](#_Toc407111613)

[Diskursanalyse 24](#_Toc407111614)

[Introduktion til diskursanalyse 25](#_Toc407111615)

[Fairclough: Diskursanalyse i et kritisk perspektiv 26](#_Toc407111616)

[Luhmann: Kommunikation i systemteoretisk perspektiv 27](#_Toc407111617)

[Diskursanalysen 28](#_Toc407111618)

[Sammenfatning af fund i teksten 31](#_Toc407111619)

[Diskussion og perspektivering af fund 32](#_Toc407111620)

[Kommunal styring af kompetenceudviklingen 32](#_Toc407111621)

[Når selvfortællingen udfordres 36](#_Toc407111622)

[Flertydige budskaber og multipel legitimering 37](#_Toc407111623)

[Opsamling 39](#_Toc407111624)

[Formativ analyse og diskussion 39](#_Toc407111625)

[Et lærings-blik på projektbeskrivelsen 39](#_Toc407111626)

[Læring og meningsskabelse 40](#_Toc407111627)

[Analytisk kompetence og (meta)refleksiv praksis 42](#_Toc407111628)

[Evidensbaseret praksis – praksisbaseret evidens 43](#_Toc407111629)

[Organisatorisk konsultation 45](#_Toc407111630)

[Tid og ressourcer; et tema der ikke kan parkeres 46](#_Toc407111631)

[Fra undervisning til samtale-praksis om praksis 46](#_Toc407111632)

[Opsamling 48](#_Toc407111633)

[Et nyt design 48](#_Toc407111634)

[Afslutning 53](#_Toc407111635)

[Litteratur 54](#_Toc407111636)

[Bilag 57](#_Toc407111637)

[Bilag 1 - Projektbeskrivelse 58](#_Toc407111638)

[Bilag 2 - Interview 62](#_Toc407111639)

[Bilag 3 - Logbogsnoter 70](#_Toc407111640)

# Prolog / indledning

Dette masterspeciale handler om den eksterne konsulents muligheder og udfordringer i forhold til at bidrage til kompetenceudvikling for lærere og pædagoger. Dette på baggrund af et centralt formuleret kompetenceudviklingsprojekt omkring inklusionsudfordringer på folkeskoleområdet i en større kommune. Både udfordringerne omkring inklusion og kompetenceudviklingsprojektet springer ud af en særlig historisk, samfundsmæssig og politisk kontekst, der således danner baggrund for dét faktum, at jeg som konsulent og underviser på en professionshøjskole, har som opgave at fungere som forandringsagent i forhold til denne kompetenceudvikling. Den samfundsmæssige kontekst sætter med andre ord scenen for det omhandlende kompetenceudviklingsprojekt – og dermed også for min egen praksis som forandringsaktør.

Måden jeg anskuer den overordnede kontekst på, vil farve mit blik gennem specialet både i valg af problemfelt, metodevalg og i forhold til analyser og diskussioner. Jeg finder det derfor hensigtsmæssigt, både for egen klarheds skyld og for læserens, at indlede med en kort indledning til mine grundlægende betragtninger af dette specialetemas placering i tid og tænkning.

## Skolereform og konkurrencestat

Velfærdsstaten har gennem de seneste årtier forandret sig markant i kraft af en øget orientering mod den globaliserede verden. I kraft af den internationale samfundsudvikling, inklusiv verdensomspændende økonomiske kriser, skabes en retorik om, at den danske konkurrenceevne presses (jf. Pedersen, 2011). Dels er der nationale demografiske vilkår, som udfordrer den økonomiske sammenhængskraft (f.eks. ”ældrebyrden”) og dels er der en omkostningstung velfærdssektor, der i stigende grad mødes med krav om effektiviseringer (Ibid.). Denne konkurrencestatsforståelse og oplevelse af truende globalisering producerer endvidere et generelt skifte i forståelsen af den offentlige velfærdssektor fra en instans, der traditionelt har haft som opgave at beskytte, forsørge og kompensere borgere til også at sikre en aktivering og mobilisering af arbejdskraften, effektuere øgede krav om selvforsørgelse og forebygge udfald fra uddannelse og arbejdsmarked (Kristensen, 2012). I forlængelse af denne konkurrencediskurs inddrages særligt folkeskolen og dens børn som indsatsområde – i en sådan grad at det ligefrem bliver et væsentligt omdrejningspunkt i regeringsgrundlaget 2011: ”*Danmarks konkurrencefordel skal være, at danskerne er blandt de dygtigste og mest kreative samtidig med, at udviklingen i omkostninger er på et niveau, der er rimeligt i forhold til omverdenen… Det kræver nytænkning i ungdomsuddannelserne og ikke mindst i folkeskolen, hvor op mod hver sjette ikke får et tilfredsstillende udbytte af undervisningen*” (Regeringen, 2011, s. 16).

Det er, i denne retorik, således af afgørende samfundsmæssig relevans, at skolen bliver bedre til at skabe læring og udvikling. En diskussion som også erhvervslivet positionerer sig i - hvor børn blandt andet beskrives som dét råstof, vi som samfund på sigt skal leve af.[[1]](#footnote-1)

På skoleområdet orienterer man sig i den øgede internationale konkurrence gennem eksempelvis PISA-undersøgelser, der med sin sammenligningslogik italesætter folkeskolen som lidet effektiv trods det høje omkostningsniveau[[2]](#footnote-2). Folkeskolen bliver dermed placeret i en position som værende utilstrækkelig set i et internationalt konkurrenceperspektiv, en retorik, der har betydning for den generelle holdning til skolens og dens medarbejdere idet ”*det systematisk er lykkedes for politikerne og Pisa-forskerne at nedbryde respekten for folkeskolen og lærerne i Danmark*” (Kreiner, 2013).

Svaret fra Undervisningsministeriet er dels en tidligere skolestart og senest en folkeskolereform, hvor der både satses på flere undervisningstimer, et øget fokus på maksimal læring hos den enkelte, forebyggelse af negativ social arv og en genetablering af respekten for og tilliden til folkeskolen (UVM, 2013). Ét af de helt afgørende midler til at nå dette mål er kompetenceudvikling af skolens lærere og pædagoger – hvori efteruddannelse italesættes som den helt afgørende faktor (Ibid. s. 6).

## Inklusion, et uklart svar på en kompleks fordring

Kompetenceudviklingen skal både rette sig mod fagenes indhold, altså at lærere bliver dygtigere rent fag-fagligt – men også mod andre områder, herunder inklusion - begge dele for at efterkomme folkeskolereformens intention om at alle skal blive så dygtige de kan (ibid.). Men inklusionsbestræbelserne har også rod i en indsats mod den siden 1990’rne stigende udskillelse af elever til specialiserede miljøer (UVM, 2014b) og en intention om at reducere antallet af elever i ekskluderede specialtilbud med 1,6 % - med maksimalt 4% ekskluderede elever i 2015.[[3]](#footnote-3) I Økonomiaftalen 2013 mellem Regeringen og KL blev det fastsat som mål, at 96 % af alle elever i 2015 skal være inkluderet i almenområdet. Heri ligger der et helt centralt økonomisk aspekt idet at, at gennemsnitligt 30 procent af den samlede økonomi i folkeskolen blev anvendt til ekskluderet specialundervisning (Baviskar, 2013).

Inklusion er altså et svar på både en række økonomiske udfordringer og en politisk strategi om dygtigere elever – hvor læreres kompetenceudvikling ses som midlet: *"Det her* [inklusion] *er et af de områder, vi faktisk kan pege på, hvor vi kan bruge pengene smartere. Det her er chancen, hvor vi kan gøre noget bedre for eleverne sammen med deres klassekammerater i den almindelige folkeskole. Vi skal bare holde fast i, at det ikke er en spareøvelse men et kompetenceløft" (Christine Antorini, Folkeskolen.dk , 25. april 2012).*

Selvom der gennem de seneste år kan ses et massivt fokus på inklusionsbestræbelserne, og at det rent statistisk er muligt at se en svag tendens mod en højere inklusionsprocent (Baviskar, 2013), er der ikke fremkommet klare billeder af, hvad der rent faktisk virker. Flere kommuner har forsøgt at understøtte opgaven gennem kompetenceudviklingsforløb (Ibid., UVM, 2014b). Men det er vanskeligt at se hvorvidt den svage stigningstendens i inklusionsprocenten skyldes kompetenceudvikling, øget ledelsesfokus, faglige holdningsændringer hos Pædagogisk psykologisk rådgivning, øget fokus på skoleledelse eller økonomiske incitamenter for at lade eleverne forblive i folkeskolen (ibid.).

Her ses inklusion som fravær af eksklusion – men definitionen af hvad inklusion rent faktisk betyder, er ikke tydelig. Inklusionen kan som antydet ovenfor ses som fysisk tilstedevær i en normalklasse, men i et mere abstrakt kompetenceperspektiv, hvor det handler om barnets egne oplevelser om deltagelse i sociale og faglige fællesskaber, som det betegnes på UVM’s hjemmeside” inklusionsudvikling.dk”.

I forhold til en traditionel specialpædagogisk tænkning er inklusion i større grad blevet et mere abstrakt, socialt eller kulturelt – og dermed mangetydigt fænomen (Ratner, 2013). Der er der altid andre eller nye vinkler, at forstå begrebet med – inklusionsbegrebets sproglige kompleksitet er øget. Dette perspektiv kan mødes med Luhmanns antagelser om en nødvendig reduktion af kompleksitet (Keiding, 2012), hvor det postmoderne individ står over for et konstant meningsoverskud - hvor man ikke kan bære at opholde sig for længe - hvorfor der må reduceres i form af selektion blandt de mulige meningstilslutninger. Inklusionsudfordringen kan som en mulighed reduceres til dét individ- eller diagnoseorienterede perspektiv[[4]](#footnote-4), som inklusionsindsatsen netop skulle reducere. Ved denne reduktion kan man som lærer genfinder sin oplevelse af handlekompetence, hvis bare de rette metoder eller ressourcer findes.

På baggrund af denne Luhmann-optik, har jeg en antagelse om, at der er en sammenhæng mellem måden inklusionsudfordringen rent sprogligt udfoldes på og læreres og pædagogers oplevelser af henholdsvis kompetenceover – eller underskud. Jo mere kompleks udfordringen beskrives, des vanskeligere kan det antages, det er at finde sig selv som kompetent aktør. Kommunikationen i skolen (anskuet som socialt system) eller tænkningen hos læreren (anskuet som psykisk system) er ikke tilstrækkelig kompleks til at indoptage dén kompleksitet, som iagttages i omverdenskommunikationen.

Inklusionsopgaven er med andre ord svær at overskue i sin komplekse udstrækning og de hidtidige specialpædagogiske tilgange afvises i et vist omfang. Det handler i stedet om at udvikle sociale strategier, der sikrer deltagelse i fællesskaber, tilstedeværelse i almenundervisningen og fagligt udbytte. Det tidligere specialpædagogiske mulighedsrum mindskes og i stedet peges på kompetenceudvikling i forhold til eksempelvis klasseledelse og netop inklusion (UVM, 3013).

## Ledelse af inklusion

I ovenstående kapitel ses at flere forskellige, men samtidige rationaler på spil i forhold til at begrunde inklusion. Som nævnt ses en markant samfundsøkonomisk interesse i at færre børn skal have dyr specialundervisning i segregerede miljøer. Men der ses også – hvilket går igen i skolereformen – en politisk tese om, at skolen spiller en central rolle i forhold til at sikre den samfundsmæssige sammenhængskraft og konkurrenceevne. Hertil kommer også en pædagogisk tese, der handler om at alle børn kan lære – og lære af og med hinanden. I denne tilgang kan ses ytringer som, at forskelighed er positivt og at alle børn kan profitere af de tilgange, som børn med særlige behov har brug for (Mitchell, 2014). Slutteligt er der også en etisk dimension, der med afsæt i Salamanca-erklæringen fra 1994 peger på det enkelte barns rettigheder blandt andet til lige adgang til faglige og sociale fællesskaber. Disse 4 diskurser fremgår også af en undersøgelse fra CBS og UCC (Sløk m.fl, 2011), hvor der peges på, at forvaltningers og skoleledelsers kommunikation omkring inklusionen funderer sig på disse fire forskellige sæt af sproglige koder; økonomisk, politisk, pædagogisk og etisk.

*”Inklusion må betragtes som et tomt begreb, hvor folkeskolens mange interessenter på forskellig vis bringer koder i spil, der kæmper om at definere, hvad betegnelsen skal indeholde. Der er således ikke nogen fast median for, hvordan den ’gode’ inklusionsstrategi tager sig ud. Det handler derfor om ledelsesbeslutninger”* (Ibid. s.2).

Retorikken omkring konkurrencestaten indfører – via en folkeskolereform og andre lovændringer (jf. fodnote 3) en kommunikation om håndtering af inklusionstemaet som et kommunalt ansvar. I landets kommuner arbejdes der derfor gennemgående med at udvikle inklusionsfremmende styringsmodeller (UVM, 2014) – og som en væsentlig del heraf en kompetenceudviklingsindsats omkring inklusion rettet mod lærere og pædagoger (Baviskar, 2013).

Dermed er konteksten sat – også for dét kompetenceudviklingsprojekt, som dette masterspeciale har i kikkerten.

# Baggrund og problemstilling

Som adjunkt ved Center for videre- og efteruddannelse på professionshøjskolen University College Sjælland (UCSJ) er én af mine opgaver at varetage underviser- og konsulentfunktioner i flere kommunale kompetenceudviklingsprojekter for pædagogiske medarbejdere i folkeskole og SFO.

Disse projekter er typisk rekvirerede gennem de centrale forvaltninger og detailbeskrivelser af forløbene er udviklet i samarbejde mellem forvaltningsmedarbejdere – oftest konsulenter og afdelingschefer - og chefkonsulenter og fagkoordinatorer ved UCSJ. På bagrund af disse detailbeskrivelser udvikler undervisergruppen det egentlige kursusmateriale og forestår undervisningen og anden aktivitet i forhold til projektbeskrivelserne. Konstruktionen er altså en tredelt størrelse, hvor den kommunale forvaltning optræder som bestiller, UCSJ og de tilkoblede undervisere/konsulenter som ydelsesleverandører og de enkelte skoler og deres medarbejdere som ydelsesmodtagere.

Jeg har ved min deltagelse i et af disse inklusions-kompetenceudviklingsprojekter haft oplevelser i de første etaper af de planlagte aktiviteter i forløbet, der giver mig anledning til refleksioner om kompetenceudviklingens effekt og ikke mindst den oplevede meningsfuldhed blandt lærere og pædagoger.

Den konkrete anledning til min nysgerrighed bunder som udgangspunkt i en udtalelse fra en medarbejder på et formøde[[5]](#footnote-5), hvor formålet var at afdække skolens ønsker og behov som deltagere. Udtalelsen, som var et svar på et spørgsmål til hvordan min makker og jeg som eksterne konsulenter meningsfuldt ville kunne biddrage til kompetenceudviklingen, var formentlig sagt i sjov men ikke uden en vis alvor: ”*Ja, egentlig vil vi jo gerne ha’, at I bare passer børnene imens vi mødes…”.*

Udtalelsen sætter på spidsen, at projektet, der er formuleret og igangsat centralt af Forvaltningen (Bilag 1), rummer visse praktiske implikationer og mangler i timing. Men den giver også anledning til en nysgerrighed på, om det omfattende kompetenceudviklingsprojekt ikke alene på det praktiske felt er vanskeligt at implementere, men også på meningssiden rummer udfordringer. Sidstnævnte aspekt blev yderligere bekræftet ved en skoleleders udtalelse på et senere møde. ”*Vi er jo håndværkere, og dét vi mangler er værktøjer*”. Inklusionsudfordringen handler som nævnt i indledningen om meget mere end blot det rette værktøj til et bestemt problem – og dermed gentages temaet om meningsfuldhed.

Som leverandør af eksternt pålagt undervisning og senere sparring positioneres jeg som en mere eller mindre meningsfuld og velkommen gæst, og dette giver mig lyst til at se nærmere på baggrunden for situationen i det hele taget; altså at der er igangsat et projekt, som jeg skal levere ydelser i, til medarbejdere, der umiddelbart kan opleves som at de ønsker sig noget andet – eventuelt at blive ladt i fred.

Hermed former sig et ønske om at undersøge det konkrete projekt og dets baggrund – særligt for at forholde mig til hvilke læringsmæssige udfordringer et sådan projekt indeholder og for at belyse hvilke særlige vilkår projektet giver mig som forandringsagent og medskaber af mening omkring inklusionsopgaven.

Netop meningsfuldheden blev igen bekræftet som et tema, da vi foretog en evaluering af én af de kursusdage, der var henvendt til det pædagogiske personale (lærere/pædagoger): Her kunne findes flere udtalelser om, at det mest gavnlige omkring uddannelsesdagen var dén tid, som medarbejderne havde til gruppedrøftelser og teamsamtaler – og ikke nødvendigvis drøftelser om det faglige indhold, som undervisningen bød på. De mere teoretiske dele af kursusdagen blev altså ikke omtalt som gavnlige i samme grad. Således toner en vis afstand frem mellem projektbeskrivelse, kursustilrettelæggelse (indeholdende særlige intentioner om understøttelse af læringspointer) og oplevet relevans blandt deltagerne. Dette giver nogle særlige udfordringer at arbejde med kompetenceudvikling på, hvor projektkonstruktion, timing og konkret organisering potentielt udfordrer de lærings- og forandringsprocesser selvsamme projekt lægger op til at udvikle.

Som studerende omkring coaching og organisatoriske læreprocesser lægger jeg en optik på det omhandlende kompetenceudviklingsprojekt, der retter fokus mod mig selv som aktør i de samtalebaserede udviklings- og forandringsrum, der implicit og eksplicit er i spil – og som kan foregå i flere forskellige kontekster; individuelt, i grupper (teams og større undervisningsfora) samt på et bredere organisatorisk niveau (de enkelte skoler). Men jeg vil også rette fokus på konteksten for selve kompetence-udviklingsprojektet – jf. prologen – idet der hér kan sættes spotlys på dén kompleksitet, der er det grundlæggende vilkår for min praksis som forandringsstøttende konsulent.

**Jeg vil derfor forholde mig til, på hvilke måder kompetenceudvikling i det hele taget kan forstås og håndteres – særligt i relation til centralt initierede projekter.**

**Herunder vil jeg afdække og diskutere hvilke muligheder og barrierer jeg potentielt står over for i forhold til at bidrage til kompetenceudviklingens lærings- og forandringsprocesser i en kontekst af et konkret ”forvaltningsbestilt” kompetenceudviklingsarbejde i decentrale organisationer, nemlig på en række folkeskoler i en større kommune.**

# Opbygning og metode

Problemstillingen er fremkommet på baggrund af iagttagelser af og i min egen praksis som forandringsaktør – og analyser og empiribearbejdning vil have et praksisrettet fokus. Ikke desto mindre vil der også være elementer, der baserer sig på teoribaseret analyse i form af en diskussion af kompetencebegrebet og en diskursanalyse af kompetenceudviklingsprojektets centrale styringsdokument (bilag 1).

Da analyserne og diskussionerne spænder over et tidsforløb og dermed indbefatter iagttagelser og initiering af flere aktioner i praksis, vil der, uden at der dog er tale om et egentligt aktionsforskningsprojekt, blive trukket på væsentlig inspiration fra aktionsforskningen. Hér arbejdes ud fra antagelsen om, at viden produceres i praksisnære miljøer af praksisnære aktører – med en supplerende tese om, at dén viden, der produceres i praksisnære processer, er meningsgivende for aktørerne og derfor potentielt anvendelig i et praksisperspektiv – altså et praksisbaseret videnskabelsesperspektiv (Olesen, 2011

Lærere og pædagoger inddrages ikke direkte i ”forskningsarbejdet”, som det ellers ville være relevant at gøre i et egentligt aktionsforskningsprojekt, men indirekte gennem mine egne iagttagelser af læreprocesserne, skelen til evalueringskommentarer (fremkommet efter fælles undervisningsdage) og føring af logbog (bilag 3). Projektet adskiller sig derfor fra aktionsforskningsmetoden ved ikke at inddrage flere samskabende praksisaktører. I dette masterspeciale ses der som sagt på min egen praksis omkring forandringsarbejde, og ikke på forandringsarbejdets effekt i relation til inklusionsarbejdet. Masterspecialet vil dermed være en analyse og diskussion af kompetenceudviklingsbegrebet med inspiration fra praksisoplevelser og empiri, der er fremkomet i forbindelse med deltagelse i det ovenfor beskrevne kompetenceudviklingsprojekt.

Aktionsforskningsinspirationen hentes fra Skovmose (2006), og må ikke forveksles med modellen aktionslæring, der anvendes i det omhandlendes kompetenceudviklingsprojekt (jf. fodnote 8).

**Tilrettelagt situation**

**Forestillet situation**

**Aktuel situation**

**Eksperimenteren**

**Fantasi**

**Udforskende analyse**

*Figur 1: Situationer og processer i kritisk forskning, Skovmose, 2006, s. 261 ff.*

Skovmoses kritiske indfaldsvinke implicerer, at forskningen ikke kun må rette sig mod afdækninger, iagttagelser og beskrivelser af praksis – forstået som *den aktuelle situation*. Den må i høj grad også rette sig mod dét, der umiddelbart ikke er at finde i praksis – herunder også potentielt nye praksisformer. I dette masterspeciales kontekst er det netop ikke alene en konkret praksis, der skal undersøges – men også dens grundlag og praksisformer, der endnu ikke er set eller udviklet.

*Den forestillede situation* er kun tilgængelig som sprogligt funderet konceptuel situation, men rummer nogle praktisk funderede om end ofte slørede forestillingsbilleder (Skovmose, 2006, s. 262). En kritisk analyse vil ligge i en afdækning af spændingsfeltet – eller afstanden - mellem det aktuelle og det potentielt mulige. Dette er et fundament for trekantens kritiske element, hvor - som jeg tolker teorisættet - den forestillede situation ikke nødvendigvis er en naturlig forlængelse eller logisk konsekvens af det aktuelle – men netop noget kvalitativt forskelligt fra den aktuelle situation.

Det er gennem *tilrettelagte situationer,* at der kan arbejdes i og med dette spændingsfelt. Dels ved at få italesat den nævnte afstand, men også ved at tilrettelægge eksperimenter med praksisformer, der adskiller sig fra den aktuelle. Der kan altså eksperimenteres ved at tilrettelægge andre typer praksis end sædvanligt. På samme måde kan den forestillede situation påvirkes gennem fantaseren om det anderledes mulige – og der kan foretages udforskende analyser af forholdet mellem de tilrettelagte situationer og den forestillede.

Således kan udviklingsprojektets beskrivelse ses som definerende af den aktuelle situation, der via planlagt aktivitet skal afstedkomme en ny praksis.

Skovmose peger på, at der mellem de forskellige situationer kan udfoldes forskellige processer; *eksperimenteren, fantasi og udforskende analyse,* hvilke kan udfordre defineringen og bære videnskabelsen ud af de eksisterende rationaler, der understøtter den aktuelle situation (Ibid. s. 263). Jeg vil i dette speciales kontekst anskue processerne i et organisatorisk perspektiv: *Organisatorisk eksperimenteren, organisatorisk fantasi og udforskende analyse* (med fokus på organisatorisk forandring) – og i øvrigt inddrage refleksioner om meningsskabelse gennem Pearce (2004).

Pearce peger i sin teori om koordinering af mening – *Coordinated Management of Meaning* - CMM (Ibid. s. 48) på, at der i en organisation både er en række” levede historier” (hvilket kan oversætte til praksis) og ”fortalte historier” (hvilket kan oversættes til fortællinger om organisationen, der ikke nødvendigvis har bund i praksis). På den måde kan Skovmoses betragtning af, at der i den organisatoriske fantasi, eksperimenteren og analyse kan udspringe helt nye praksishistorier genfindes inden for CMM. Pearce taler om (ibid.), at der i organisationen er en masse ukendte, ufortalte og derfor uhørte historier, der ved facilitering kan blive til fortalte historier, som igen kan blive til levede historier – altså ny praksis. Denne dimension er interessant både i relation til skolerne forstået som organisation, men også i relation til mig selv og egen organisation, eget team og egen makker.

Da dette masterspeciale som sagt er forfattet over tid og sideløbende med egen praksis på flere skoler, er der hér tale om, at jeg (og min makker) løbende har forholdt os til den aktuelle situation overordnet såvel som lokalt – og med afsæt heri og sammenholdt med erfaringer fra andre skoler, har justeret løbende med fokus på den optimale læringssituation. Vi har dog ikke foretaget en mere gennemgribende eller udforskende analyse, som der bedrives i dette masterspeciale. Således kan Skovmoses model udgøre en styrende ramme for dette masterspeciale, der som beskrevet sigter mod at forstå kompetenceudviklingsbegrebet i bredere forstand men også mod at analysere egen indsats som forandringsagent i kompetenceudviklingsprojektet.

**Tilrettelagte aktiviteter:
Aktiviteter/praksis i udviklingsprojektet**

**Forestillet situation:
Effekter af udviklingsprojektet**

**Aktuel situation:
Behov for kompetenceudvikling**

**Eksperimenter
(Forsøg med andre videns-, lærings- og forandringsfremmende tilgange)**

**Fantasi
(En alternativ projektmodel og/eller alternativ tænkning om kompetencebehovet)**

**Udforskende analyse
(Kontekst- og begrebsafklaring, diskursanalyse, formativ analyse)**

*Figur 2: Skovmoses aktionsforskningsmodel anvendt som ramme for nærværende masterspeciale.*

Skovmose påpeger som nævnt, at den kritiske vinkel kan bidrage til en opmærksomhed på, at en aktionsforskningsproces ofte rummer hypoteser, som processen medvirker til at be- eller afkræfte. Derved risikeres videnskabelsen ikke at bevæge sig ud over det i forvejen kendte - nemlig den hypotetiske forklaringsramme – og dermed bidrager den ikke væsentligt til ny viden eller læring (Skovmose, 2006. s. 268). Her kan der anes en parallel til Argyris’ og Schöns anskuelser omkring single- og double-loop-læring (Thøgersen, 2013), om end de ikke befinder sig inden for den kritiske teori. Læring i single-loop har en tendens til at være begrænset og selvbekræftende. Læringen kan derfor kun være radikalt ny såfremt der sker en ændring omkring læringens rammer og forudsætninger – gennem læring om netop disse. Den kritiske vinkels afdækning af grundlæggende værdi- og interessesystemer er i fokus ud fra en lignende antagelse om, at disse rammesætter viden og læring på et underliggende niveau. Målet for dén aktionsforskningsinspiration, som følges her i masterspecialet, er dog ikke i sig selv at afdække ideologier og magtstrukturer i den aktuelle situation og læreprocesserne, som det er tilfældet i en rendyrket kritisk aktionsforskningsproces (Olesen, 2011) – men mere at kigge på kompetenceudviklingens og deltagelsens betingelser.

Skovmose giver dog opmærksomhed til, at initiativet til aktionsforskningen selv kommer ud af en (magt)interesse, som ligger forankret i forforståelsen. Således også i dette masterspeciale, hvor de tidligere nævnte hypoteser må holdes synlige så de både kan indtage en styrende position og det modsatte ud fra synliggjorte til- og fravalg i processen.

I forhold til den udforskende analyse vil der, ud over den overordnede indflyvning i prologen, blive analyseret på kompetenceudviklingsprojektets centrale styringsdokument forfattet af den aktuelle kommunale forvaltning på baggrund af samarbejde med konsulent/fagkoordinator i UCSJ (bilag 1). Der vil blive suppleret med et kvalitativt interview af samme konsulent/fagkoordinator i UCSJ (bilag 2), der også har udarbejdet en detailbeskrivelse af projektet og virker som teamleder for undervisergruppen i pågældende projekt. I det kvalitative interview skeles til den type interview, der kaldes semi- eller halvstruktureret interview [[6]](#footnote-6), hvor interviewer primært sætter temaet og kun styrer såfremt interviewet bevæger sig væsentligt væk fra dette.

Den kritiske tilgang vil gå igen i en diskursanalytisk tilgang til begge stykker empiri – dette med inspiration fra en kritisk diskursanalyse efter Fairclough (Phillips, 2010). Bærende for forståelsen af den aktuelle situation og analysen er også egenoplevelsen, hvilken vil fremgå af dén logbog, som jeg og min makker fører i forbindelse med opgaveløsningen (bilag 3).

Slutteligt vil masterspecialet udgøres af en diskussion af mine muligheder for fremadrettet ageren i relation til at bidrage til kompetenceudvikling omkring inklusionsopgaven i projektet.

Masterspecialeets teoretiske del vil indledningsvis placere kompetencebegrebet i en historisk kontekst via Hermann (2009) og herunder definere begrebet nærmere (Hermann, 2009 og Karstensen, 2009). Kompetenceudviklingsbegrebet vil herefter blive sat i relation til læringsbegrebet (Illeris, 2009), hvor også aspekter omkring transfer beskrives (Laursen og Stegeager, 2013) – i denne sammenhæng belyse også vidensbegrebets relation til kompetencebegrebet (Qvortrup, 2006 og 2009). Som en supplerende optik i analysen inddrages systemteoretiske overvejelser (Luhmann iflg. Keiding, 2012 og Danelund, 2010) med henblik på at anskueliggøre og forstå på hvilken måde kommunikation om kompetenceudvikling er knyttet til forskellige niveauer i den kommunale struktur – eller til forskellige systemer – og hvordan disse kobler sig på kommunikationen. Den analyserende del omkring empirien vil som nævnt foregå med inspiration fra en kritisk diskursteoretisk tilgang efter Fairclough (Phillips, 2010). Der vil blive relateret til meningsskabelse (”sensemaking”) anskuet ud fra Weick (Danelund, 2010)[[7]](#footnote-7) og Pearce (2004) og som nævnt være reflekteret af udsagn fra interview samt uddrag af den førte logbog.

## Videnskabsteoretisk forankring

Masterspecialeets videnskabsteoretiske ståsted vil gennem de valgte teoretiske referencerammer primært være socialkonstruktivistisk:

* Gennem systemteorien gives kommunikation en bærende betydning for selvforståelsen, der således er forankret i mulige iagttagelser.
* Via sensemaking/koordinering af mening peges på, at sociale, kommunikative fællesskaber og de erfaringsbaserede sproglige processer og identitetskonstruktioner er afgørende for hvilke muligheder og begrænsninger, der findes i praksis.
* CMM-teorien lægger stor vægt på de kommunikative processers betydning for selvforståelser og organisatoriske selvfortællinger, om end under visse kontekstuelle indflydelser på tænkning og sproglig handlen.

Gennem diskursanalysetilgangen kombineres ovenstående med et kritisk perspektiv, der går igen i aktionsforskningsinspirationen.

Det kvalitative interview kan siges at have et fænomenologisk afsæt, om end det anvendes til at kvalificere pointer fra de øvrige analyser, der således kan finde genkendelighed via flere empiriske kilder.

Metodisk hviler specialet primært på et deduktivt princip, idet problemstillingen baserer sig på en hypotese om, at et centralt styret kompetenceudviklingsprojekt potentielt rummer implikationer, hvilket specialet undersøger nærmere. Men med fokus på den kontekstuelle betydning også for vidensskabelsen, er der også et kritisk teoretisk element i den metodiske tilgang, hvor jeg som producent af specialet ikke står uden for dén indsigt, der potentielt skabes. Jeg er selv underlagt diskursive rammer – og kan ikke skabe objektiv eller værdineutral viden.

Masterspecialet vil i det følgende basere sig på 3 hovedafsnit:

* Kompetencebegrebet:
Analysen (jf. figur 2) indledes ved at afsnittet sætter kompetencebegrebet ind i en historisk kontekst, kredser om en definition og bekskriver begrebets relation til henholdsvis videns- og læringsbegrebet.
* Diskursanalyse:
Den aktuelle situation omkring selve kompetenceudviklingsprojektets potentielle konsekveneser for praksis analyseres. Der gives indledningsvis en kort introduktion til diskursanalysen som den anvendes hér i specialet og der føres en kritisk diskussion af det centrale styringsdokument for projektet. Analysen suppleres af epointer fra det kvalitativt interview med projektets medudvikler og faglige koordinator.
* Formativ analyse:
Afsnittet er en afsøgning og diskussion af potentielle alternative praksisformer i fht. den eksterne konsulents muligheder for at understøtte kompetenceudviklingens forandrings- og læreprocesser fremadrettet. Afsnittet vil sigte mod at udgøre den ny ”organisatorisk fantasi” og kortlægning af potentielle nye ”organisatoriske eksperimenter” i forhold til Skovmoses model.

# Kompetenceudviklingsprojektet – en kort præsentation

Bilag 1 er selve projektbeskrivelsen, der hér beskrives i sine hovedtræk.

Der er tale om et kompetenceudviklingsprojekt gældende samtlige folkeskoler i en større sjællandsk kommune med lærere og pædagoger som den primære målgruppe. Projektet er centralt formuleret og styret via central styregruppe i Forvaltningen. Temaet er en kvalificering af inklusionsområdet beskrevet i 3 retninger: Udvikling af inkluderende didaktik, kvalificering af organiseringen af vejlederne på skolen samt styrkelse af samarbejdskulturen omkring inklusionsarbejdet.

I beskrivelsen af hvilke indsatser der skal til, er et todelt fokus, hvor de enkelte pædagogiske medarbejdere skal ”undervises” med basis i inklusionsteori og seneste forskning på inklusionsområdet – organiseret som fælles undervisningsdage for alle medarbejdere. Dertil suppleres med en særlig opmærksomhed på skolens ressourcepersoner – vejlederne, der udover den nævnte undervisning modtager yderligere to dages undervisning omkring vejlederfunktionen foruden 2 gange sparring omkring deres vejlederpraksis.

Der lægges op til, at der omkring den inklusionsdidaktiske del arbejdes med aktionslæring[[8]](#footnote-8) som metode, og at vejlederne får en særlig opgave udi dels at lære sig denne metode dels at praktisere den omkring skolens øvrige medarbejdere gennem projektperioden.

Projekthåndteringen er fra UCSJ’s side organiseret gennem et underviserteam med en ledende fagkoordinator. Hver skole har fået tilknyttet to undervisere/konsulenter, der står for al undervisning og sparring over projektperioden (skoleåret 2014-2015). Herunder har underviserne i begyndelsen af projektperioden afholdt formøder på de enkelte skoler, hvilke dog ikke på forhånd har været indholdsbestemte. Der afholdes løbende samarbejdsmøder i underviserteamet – og teamet mødes enkelte gange i projektperioden med centrale aktører fra Forvaltningen (dele af styregruppen).

Som forandringsstøttende agent i projektet er der aktivitetstyper, der beskrives som egentlig undervisning og aktiviteter, der ligger mere op ad konsultative og rådgivende funktioner. Jeg anvender derfor betegnelserne underviser og konsulent synonymt i beskrivelsen af egen funktion i kompetenceudviklingsprojektet.

# Opsamling

I den samfundsmæssige udviklings medfølgende fokus på konkurrence betragtes skolesystemet som en arena for potentiel styrkelse af den nationale position i en international dagsorden.

Skolereform og andre tiltag på folkeskoleområdet sætter scenen for de kommunale forvaltninger, der både direkte gennem lovtekst og indirekte gennem legitimeringsbehov igangsætter diverse udviklingstiltag – herunder med et stærkt fokus på udvikling af inklusionskompetencer – et område der både kan italesættes og ledes i en økonomisk, politisk, pædagogisk og etisk diskurs.

Kompetenceudviklingen foretages blandt andet gennem kommuners samarbejde med eksterne leverandører – blandt andre UCSJ, hvor kompetenceudviklingen i det konkrete tilfælde har fundet form i en projektbeskrivelse, der placerer mig som leverandør af aktiviteter, der sigter mod at styrke didaktiske inklusionskompetencer, inklusionsvejlederkompetencer og samarbejdskulturen omkring inklusion på folkeskolerne i en større kommune.

I denne kontekst finder jeg det interessant at se nærmere på selve kompetencebegrebet, ligesom jeg vil se nærmere på hvilke muligheder og barrierer jeg potentielt står over for i forhold til at bidrage til kompetenceudviklingens lærings- og forandringsprocesser i en kontekst af et konkret ”forvaltningsbestilt” kompetenceudviklingsarbejde i decentrale organisationer.

Jeg vil gøre dette primært med kritisk aktionsforskning som inspiration – og have egen praksis i kikkerten både bagudrettet og fremadrettet. Specialet vil udgøre modellens processuelle dele – og dermed bestå af et fremadrettet fokus på ny praksis på baggrund af organisatorisk fantasi og udforskende analyse.

# Analyse og diskussion af kompetencebegrebet

Når kompetenceudvikling (jf. prologen) udråbes til at være en afgørende redningsplanke for samfundets sammenhængskraft, vil jeg i det følgende kort redegøre for begrebets historie og potentielle funktion. Også hér indtager konkurrenceperspektivet en central rolle. Stefan Hermann[[9]](#footnote-9) peger på ”*at kompetencer og kompetenceudvikling ikke blot har at gøre med det enkelte individs udvikling og konkurrencedygtighed fra vugge til krukke, men også med optimering af arbejdsorganisatoriske forhold og processer i virksomheder og institutioner samt nationens score i det internationale kapløb*” (Hermann, 2003, s. 1).

Begrebet der anvendes hyppigt og bredt ikke mindst i min egen branche og som MOC-studerende, der jo begge handler om læring og vidensskabelse. Jeg vil relatere kompetencebegrebet til disse to perspektiver (læring og viden) – og løbende foretage relateringer til kompetenceudviklingsprojektet. Således bliver dette og de tre følgende afsnit også en del af afdækningen af ”den udforskende analyse” og et potentielt fundament for ”den organisatoriske fantasi” (jf. figur 2).

Kompetencebegrebet var oprindeligt knyttet til jura, hvor kompetence angav én ret og en række opgaver forbundet med varetagelsen af et embede eller til organisatoriske hierarkier. Kompetencebegrebet i 1990’erne udviklede sig til i større trad at have pædagogisk, psykologisk, antropologisk, sociologisk og økonomisk betydning – ofte det hele på en og samme gang (Ibid.). Begrebet i dette perspektiv har sit udspring i Human Ressource Management (HRM) og moderniseringsdiskurser både i det private og offentlige, hvor netop de internationale konkurrenceaspekter ansporer en nødvendighedsdiskurs i forhold til mere dynamiske og forandringsparate samfundskonstruktioner (arbejdsmarked og offentlig sektor)(Hermann, 2003). Héri udfordres det hidtidige kvalifikationsbegreb med kompetencebegrebet som værende mere dynamisk end kvalifikationsbegrebet, der får en mere statisk medbetydning og knyttes til monofaglige færdigheder.

*”Hvor kvalifikationer handler om viden og færdigheder på givne faglige områder, som er tilegnet gennem undervisning, studier eller oplæring i uddannelsesmæssige sammenhænge, betegner kompetencer evnen til at gøre det rigtige på det rette tidspunkt frem for at være rigtig god på tidspunkter og i sammenhænge, hvor der muligvis ikke er brug for det”* (Ibid, s. 3).

Dette er en udvikling, som den offentlige sektor generelt er præget af gennem de seneste årtier; en omstilling fra specialiserede og ofte omkostningstunge enheder til fleksible, tilpasningsdygtige og økonomisk effektive enheder. Dette medbringer en semantik omkring medarbejderen, hvor medarbejderen italesættes som ansvarstagende gennem sin villighed til omstilling og kompetenceudvikling (Andersen, 2002). HRM-semantikkens særlige sproglige koder medfører på den vis en begrænset horisont af muligheder for medarbejderen af forstå sig selv igennem. Det bliver vanskeligt at være imod kompetenceudvikling og forandringsparathed, da det udover at være organisationens behov, også bliver et ideal omkring den gode medarbejder. Hermann og Kristensen (2003) taler om, at netop udvikling og videre uddannelse bliver en del af medarbejdernes *employability* (beskæftigelsesegnethed) og *marketbility* (arbejdsmarkedsværdi). Dette kan genfindes i KL’s tilgang til kompetencebegrebet; *”Den del af læring på jobbet, som øger personens evne til at indfri de krav og forventninger, som organisationen – og/eller i bredere forstand arbejdsmarkedet eller samfundet – stiller, kaldes kompetence. Dermed øges personens mulighed for ansættelse i andre organisationer*” (KL og KTO, 2002).

I HRM-stratgier kobles virksomhedens/organisationens økonomiske behov for modernisering og fornyelse således sammen med medarbejderens vækst, selvrealisering og værdi på arbejdsmarkedet. Den dygtige medarbejder er i mindre grad den monofagligt dygtige specialist og i højere grad den fleksible og forandringsparate medarbejder. Konkrete færdigheder er dermed ikke længere nok i sig selv. Det handler mere om, at medarbejderen bliver i stand til at indgå i flere forskellige sammenhænge og anvende sine færdigheder hér eller udvikle nye, der passer til de konstant foranderlige behov. Kompetenceudvikling bliver derved et samlet svar på flere spørgsmål; virksomhedens behov for dynamisk og fleksibel arbejdskraft såvel som medarbejderens behov for at udvikle sig. I en tid, hvor alt er i konstant forandring, italesættes den moderne medarbejder dermed som en evigt ufærdig skabning, der konstant må være i omstilling, udvikling og bevægelse (Andersen, 2002), hvortil arbejdspladsen ”tilbyder” sig som hjælper.

Idealet omkring samfundsborgeren bliver tilført ny mening af kompetencebegrebet, der også begynder at udvikle sig og tage form i centrale definitioner, som eksempelvis hos Kompetencerådet (Hermann, 2003) hvor det differentieres i 4 nøglekompetencer; meningskompetence, relationskompetence, forandringskompetence og læringskompetence, betegnelser der karakteriserer det moderne kompetente menneske. Dette viser, at kompetenceudviklingsbegrebet har brug for en vis genstandsrettethed, for at give det mening. Kompetenceudvikling i sig selv er således indholdsdiffust eller indholdsløst. Således beskriver Illeris (2012) mangfoldige forsøg i litteraturen på at fange begrebet med en definition og konkluderer, at det alt andet lige er mangetydigt og at der endda kan findes direkte modsigende definitionsforsøg. Han finder ingen objektive kriterier, der kan anvendes til en egentlig definition. Ikke desto mindre sætter han ”handleorientering” i spil som fællesnævner for de forskellige definitionsforsøg – og beskriver at læring og udvikling af færdigheder står centralt i begrebet, men relateret til ens konkrete livsomstændigheder. Eller sagt på en anden måde; kompetenceudvikling er ikke et generelt fænomen, men et fænomen knyttet til bestemte kontekster og diskurser, der igen rummer kommunikation om hvilken læring, der er værd at efterstræbe.

## Kompetenceudvikling og læring

Kompetenceudvikling og læring knyttes altså sammen i et udviklingsbegreb, der dels har et individuelt fokus på udnyttelse af individets ressourcer såvel som på konstant udvikling eller ”livslang læring” (Herman, 2003). Kompetenceudviklingen er derved både et anliggende for den enkelte – og for arbejdspladsen, der i sine bestræbelser på at sikre sin eksistensberettigelse og/eller fremstå med solid legitimitet, må sikre den løbende kvalificering og kompetenceudvikling. Eksterne konsulentfirmaer og uddannelsesinstitutioner bliver vigtige samarbejdspartnere for virksomheder og kommuner i realiseringen af kompetenceudviklingsstrategier og efteruddannelsesprogrammer. Videre- og efteruddannelsesområdet bliver et marked, der vækster og ændrer sig.[[10]](#footnote-10)

Ikke kun på medarbejderniveau bliver udvikling og vækst et ideal. Individets behov for vækst og det samfundsmæssige behov for øget kompetenceudvikling knyttes også sammen i børnehøjde – med læringsbegrebet som mellemmand:

*”Hvis vi når dertil, at eleverne, for hvert år, de går videre i skolen, tænker: ’Nej, hvor var det spændende! Jeg har bare lyst til at lære endnu mere!’, så har man kvalitet i folkeskolen.” (Undervisningsminister Christine Antorini, Interview på KL’s hjemmeside, 22/3 2013).*

Læringsbegrebet dukker også op som centralt på dagtilbudsområdet gennem indførslen af de pædagogiske læreplaner i 2008 og på skoleområdet er den seneste folkeskolereform blandt andet funderet på intentionen om, at sikre at de enkelte elever bliver så dygtige de kan (UVM, 2013). For at lykkes i dette, må det sikres at de pædagogiske medarbejdere dels har de tilstrækkelige faglige forudsætninger for at undervise i de forskellige fag – men det må også sikres, at de har de fornødne pædagogiske kompetencer til at sikre elevernes trivsel og faglige udbytte. Hermed fasttømres det, at medarbejderens egen kompetenceudvikling er et afgørende og nødvendigt middel til at sikre elevernes udvikling og læring – hvilket igen kan ses som et pres på medarbejderen om at acceptere kompetenceudviklingsdiskursen. Den er retorisk direkte forbundet til deres kerneopgave, nemlig børns læring – og dén kan man i sagens natur ikke sige nej til.

Samtidig beskrives også, at medarbejderne selv udtrykker, at de oplever kompetencemange (Ibid. s. 9), hvorved retorikken igen ses som skaber af et sammenfald mellem samfundets og individets behov for kompetenceudvikling ligesom det tidligere blev beskrevet i relationen mellem virksomhed og medarbejder. Barn og professionel sættes i samme båd i denne semantik. Læreren og pædagogen må se sig selv placeret i en position som evigt lærende i et evigt kompetenceunderskud ligesom eleven gives en position som værende konstant på vej.

Andersen (2002) uddyber de kommunikative perspektiver omkring dette gennem Luhmanns beskrivelser af koder og funktionssystemer. Luhmann betragter grundlæggende samfundet som opbygget af forskellige systemer – og skelner blandt andet mellem organisationssystemer og funktionssystemer. Organisationssystemer er socialt afgrænsede enheder, der er afgrænset på baggrund af dén særlige kommunikation og de beslutningsprocesser, der foregår i dem og som markerer forskellen på systemet selv og dets omverden. En skole er ét organisationssystem og et sygehus er et andet. Systemer er som udgangspunkt lukkede for hinanden, og det kræver så at sige medlemskab – om end man sagtens kan være medlem af flere organisationssystemer samtidig. Lægen er et naturligt medlem af sygehuset – og medlem af skolen som far til Sanne i 4.b. Læreren er medlem af skolen – og medlem af sygehuset som patient eller pårørende.

I funktionssystemerne er der derimod ikke krav om medlemskab. Her er grænsen ikke af social karakter, men af kommunikativ art, hvorfor organisationssystemer kan koble sig til flere forskellige funktionssystemer i deres interne kommunikation. På sygehuset kan lægen tale med patienten om at tage den rette medicin, så hun kan blive rask. I funktionssystemet ”sundhedssystemet”, er dén kommunikation, der foregår baseret på begrebsparret syg/rask – og med disse ”sproglige koder” kan funktionen med sundhedssystemet opretholdes – nemlig ”behandling”. Men syg/rask kan der tales om i alle organisationssystemer og på mange måder.

I det pædagogiske funktionssystem optræder koderne læring/ikke læring (Andersen, 2002, s. 127) – i skolen som organisationssystem typisk rettet mod barnet. Når medarbejderen placeres i en tilsvarende retorisk position som værende utilstrækkeligt kompetent, trækkes læreren ind i det pædagogiske funktionssystem, hvor de styrende sproglige koder aftvinger hende at navigere efter den positive værdi ”at lære” og den negative værdi ”ikke at lære”. Systemet levner ikke mulighed for en tredje vej (ibid. s. 126) – og med dén optik, er der kun reel mulighed for eet valg, hvis man skal forblive en del af systemet; læring! Hér italesættes medarbejderen som et ”(ufuldstændigt) barn”, hvilket i Luhmanns teorisæt er dét medie, der er omdrejningspunktet i det pædagogiske funktionssystem (hvor behandling var mediet i sundhedssystemet). Modstand eller valg af den negative værdi vil formentlig medføre en tjenestelig samtale – og vedkommendes medlemskab af organisationssystemet ”skolen”, vil være truet. Kompetenceudviklingen er dermed en beslutning, der har nærmest har truffet sig selv.

Hos Illeris (2012) beskrives læring som en proces, der består af en triangulær aktivitet mellem drivkraft hos den lærende, indholdet i læringen og samspillet mellem den lærende og hans omgivelser. Altså ses på individuelle forudsætninger, det konkrete stof/emne og den sociale situation, som dét der udgør en læringssituation. Man kan tale om en socialkonstruktivistisk tilgang til læringsbegrebet, hvor individets samspil med omgivelserne fører noget bestemt med sig hos den lærende.[[11]](#footnote-11) Dette ”noget bestemt” beskriver Illeris som en tilegnelse af mening og mestring i forhold til at fungere i omverden, hvorfor han også beskriver det som en udvikling af funktionalitet (Ibid. s. 89). Her kan altså findes en dimension af færdigheder eller viden, der gør et individ i stand til på anden vis at håndtere krav og udfordringer i den konkrete livspraksis. Han beskriver samtidig, at læringsistuationen bibringer individet en øget sensitivitet eller opmærksomhed – altså udvikler evnen til at læse og forstå sociale situationer. Slutteligt ses læringen gennem en øget kapacitet i forhold til kommunikation og samarbejde. Således peger Illeris på, at kompetenceudvikling altid vil spænde over øget funktionalitet, sensitivitet og socialitet – og at der i denne proces skabes ny viden og mening.

Illris’ fokus på at kompetenceudvikling vil afstedkomme øget funktionalitet/mestring matcher dén opfattelse, der også præsenteres hos Statens Center for Kvalitets- og Kompetenceudvikling: ”*Kompetenceudvikling er, når medarbejdere udvikler ny viden, kunnen og holdninger og omsætter det i den daglige praksis”* (Karstensen, 2009). Samme fokus kan ses i ovenfor nævnte KL-definition, hvor kompetenceudvikling defineres som læring, der kvalificerer indfrielsen af krav på arbejdsmarkedet (KL og KTO, 2002). Men Illeris medtager konsekvent meningsbegrebet som centralt, hvilket er fraværende i ovenstående definitioner. Denne pointe er central for mig som konsulent - og MOC-studerende - idet jeg umiddelbart forestiller mig forskellige samtalekontekster i forhold til om kompetenceudvikling sigter mod formidling af viden og træning af færdigheder efter arbejdspladsens behov – hvilket de nævnte definitioner kan lægge op til – eller om processerne også handler om meningsskabelse.

Ikke desto mindre er der altså (mindst) to aspekter i spil; dels ny viden og dels et anvendelsesperspektiv. I udviklingsprojektet er der da også et stærkt fokus på formidling omkring inklusion og seneste forskning, hvilket tilsyneladende formodes at have en forandrende effekt i praksis. Forestillingen om at læringsindhold fra én situation er direkte anvendelig i en anden kan siges at placere sig i en klassisk transfertænkning (Laursen og Stegager, 2013). Men dette er kun muligt, såfremt læringskontekst og anvendelseskontekst mere eller mindre er identiske (ibid.) – hvilket jo på ingen måde er tilfældet i omhandlende udviklingsprojekt – og slet ikke hvad angår fællesdagene. Udfordringen som undervisende konsulent er dermed, at en formidlingssituation ikke nødvendigvis fører til vidensudvikling eller udvikling af ny kunnen eller holdninger. Dermed kommer der fokus på dén del af kompetencedefinitionen ovenfor, der handler om ”*omsættelse i den daglige praksis*”. Afstanden mellem læringskonteksten på de fælles undervisningsdage og medarbejdernes anvendelseskontekst er for stor til direkte anvendelse – og stoffet, som vi formidler på undervisningsdagene, opleves derfor ikke altid lige relevant eller meningsfuldt, hvilket flere udtalelser fra deltagerne bekræfter.[[12]](#footnote-12)

## Kompetenceudvikling og viden

Udvikling af viden er altså væsentligt aspekt af kompetenceudviklingsbegrebet, hvilket også er tilfældet i omhandlende kompetenceudviklingsprojektet, dog i form af *præsentation* af viden – og ikke udvikling (jf. feks. bilag 1, l. 45-47). Qvortrup (2009) beskriver hvordan viden kan sondres i 4 forskellige ”ordener”/niveauer og hvordan disse kan relateres til bestemte vidensområder og bestemt vidensindhold. Han supplerer med en præsentation af forskellige stimuleringsformer inden for niveauerne – og hvilke færdighedsformer viden på de enkelte niveauer muliggør – samt typen af effekt for videns”produktionen” (Ibid. s. 107):

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Vidensformer | Stimuleringsformer | Resultatformer | Færdighedsformer | Outputeffekter |
| 1. ordens viden | Direkte lærings-stimulering | Kvalifikationer | Faktuel viden | Proportional effekt |
| 2. ordens viden | Appropriation | Kompetence | Refleksivitet | Eksponentiel effekt |
| 3. ordens viden | Produktion | Kreativitet | Metarefleksivitet | Kvantespring |
| 4. ordens viden | Social evolution | Kultur | Almen dannelse | Paradigmeskift |

Hér placerer han kompetencebegrebet som et resultat af vidensudvikling på 2. niveau og beskriver, at der er tale om, at man gennem refleksivitet bliver i stand til selv at skaffe sig dén færdighedsorienterede[[13]](#footnote-13) viden, der findes på ordens-niveau 1, med henblik på at agere hensigtsmæssigt i konkret praksis. Dermed udfordres også en klassisk transferoptik idet læring fra ét praksisfelt ikke kan omsættes direkte til et andet. Snarere er der tale om at læring fra ét praksisfelt tjener til at medarbejderen kan fortolke, analysere og evaluere andre praksisfelter. ”*Læringstransfer bliver dermed til et spørgsmål om refleksion, da det overførte materiale består af abstrakt viden, der kan benyttes til at genfortolke en ny problemstilling”* (Laursen og Stegeager, 2013, s. 63). Dermed sættes medarbejderens refleksive kapacitet/kapacitetsudvidelse i centrum.

Qvortrup forholder sig kritisk til de tidligere nævnte nøglekompetencer fra kompetencerådet[[14]](#footnote-14), og peger netop på det refleksive, som et afgørende element i kompetencetænkningen. Han beskriver – med fundament i systemteorien[[15]](#footnote-15) - 3 kompetenceformer: Refleksionskompetence (baseret på selviagttagelse), relationskompetence (baseret på omverdensiagttagelse) og meningskompetence (baseret på iagttagelse af iagttagelse). Han peger på at denne kompetencemasse er nødvendig i det hyperkomplekse samfund for at den enkelte kan udvikle sin viden om hvordan han lærer og omlærer individuelt såvel som i sociale fællesskaber (Ibid. s. 115).

Oversat til det omhandlende kompetenceudviklingsprojekt, må der altså rettes fokus på, at kompetenceudviklingen ikke alene skal findes i, at medarbejderne tilegner sig viden om bestemte metodiske tilgange, som skal overføres til det inklusionspædagogiske praksisfelt. Med Qvortrups appropriationsbegreb handler det mere om at de bliver i stand til at forholde sig anderledes til praksis gennem kvalificerede refleksive bestræbelser, der ikke kun handler om at anvende nyeste forskning på området, men også om hvordan medarbejderen selv tænker, agerer i relationer og meningstilskriver – og i dén sammenhæng får ny og gammel viden, iagttagelser i og af praksis samt refleksioner herom til at smelte sammen og udtrykt i en fagligt og refleksivt funderet inklusionspædagogisk praksis.

## Kompetenceudvikling - en kritisk note og definition

Men spørgsmålet er på hvilke vilkår kompetenceformerne overhovedet kan udvikle sig. Med relateringen til systemteorien, vil iagttagelserne alene kunne rette sig mod kommunikationer. Disse kommunikationer er i sig selv selektioner og udtryk for reduceret kompleksitet. Iagttagelserne og de deraf følgelige refleksions-, relations-, og meningskompetencer vil deraf være begrænset. Iagttagelser er kontingente (Danelund og Jørgensen, 2010) – det vil sige; de *kunne* være anderledes, men er det ikke. De er nemlig forankret i en bestemt kontekst, hvor særlige semantikker give mulighed for visse iagttagelser og forhindrer andre. Iagttagelserne er diskursivt lejrede i bestemte idéer, koncepter og kategoriseringer, der i sig selv reducerer i mulig meningsskabelse og som reproduceres i kommunikativ praksis (Danelund, 2010 s. 151).

Et kompetenceudviklingprojekt falder således også ind i særlige vidensdiskurser, hvor videnskabelsen både er retningsgivet og begrænset af de rationaler, som diskursen trækker på, hvorved dét kursusindhold et kompetenceudviklingsforløb ”bør” indeholde også retningsgives. Dette gentages i de kommunikationer, der føres i selve undervisningen eller i samarbejdet mellem medarbejderne, da diskurserne ikke lever i sig selv men konstant må reproduceres i kommunikativ praksis (ibid.). Mere om diskurser senere – dog med en bemærkning om, at en diskurs og dermed også en foretrukken viden og mening er af midlertidig og langsigtet foranderlig karakter, ligesom der kan eksistere samtidige diskurser, der står i et hegemionisk forhold til hinanden (Danelund og Jørgensen, 2010 s. 410 ff).

Med Illeris’ kobling til meningsperspektivet og Kartsensens ”*udvikling af holdninger*” (jf. tidligere afsnit), peges der – i min tolkning - på et centralt paradoks i kompetenceudviklingen – eller læringen. Når der i den ene ende af kompetenceudviklingen skal findes nyudviklede handlepotentialer (funktionalitet/kunnen), skal der samtidig være udviklet et videns- og holdningsberedskab (mening), der dels kan understøtte - og i et kritisk perspektiv legitimere handlingspotentialet – men som altså også får betydning for sensitivitet og socialitet (Illeris, 2012). Kompetenceudvikling er derfor ikke kun knyttet til vores handlinger i relation til eksempelvis inkluderende praksis, men vil også have effekt på vores måde at læse vores omgivelser på og interagere med dem. Eller sagt mere lakonisk; kompetenceudvikling rammer det hele menneske og ikke kun dets handlerepertoire inden for et afgrænset fagfelt.

Min egen forståelse af kompetenceudvikling vil lyde som følger: Kompetenceudvikling er en kommunikativ læreproces karakteriseret af refleksiv, kommunikativ og praktisk kapacitetsudvidelse[[16]](#footnote-16) omkring færdighedspotentialer såvel som videns- og meningsskabelse, der igen tjener som belæg for fortrukne handlerepertoirer på intenderede (fag)områder, men som tillige medfører forandringer på andre.

# Opsamling

”Den aktuelle situation” omkring udviklingsprojektet kan forstås i en bredere samfundsmæssig kontekst, der som en del af konkurrencestatsoptikken udsiger kompetenceudvikling som en positiv værdi for både samfund, virksomhed, medarbejder og menneske. Semantisk sidestilles medarbejder og arbejdsplads med en fælles interesse heri.

Kompetenceudvikling knytter sig særligt til (meta)refleksive kompetencer og giver gennem øget refleksiv kapacitet mulighed for ikke bare at forstå hvilken praksisudvikling bestemte behov kalder på – men også at forholde sig alternativt til såvel de konstaterede behov og til flere mulige praksisser. Kompetenceudvikling, der alene retter sig mod specifikke problemstillinger, som i det omhandlende udviklingsprojekt, vil have en tendens til at være kvalifikations- eller færdighedsfokuseret.

Kompetenceudviklingen ledes via diskurser om viden og læring – hvori medarbejdernes oplevelse af mening med kompetenceudviklingen synes fraværende eller begrænset af kompetencediskursens rationale.

# Diskursanalyse

Med den valgte inspiration fra den kritiske aktionsforskning vil det være relevant at kigge nærmere på hvilke effekter, kompetenceudviklingsprojektet forestilles at have – nærmere bestemt ”den forestillede situation” (jf. figur 1 og 2). Projektbeskrivelsen beskriver således både en ”aktuel situation” (ibid.) og en række ”planlagte aktiviteter”, som tænkes at medføre særlige praksisforandringer. Derved vil en projektbeskrivelse være en slags omverdenskommunikation for medarbejderne, en kommunikation, der positionerer dem på særlig vis (”den aktuelle situation”) og kontekstualiserer nogle forventninger om en særlig praksis – om end disse ikke nødvendigvis er eksplicitte (”den forestillede situation”).

Dette finder jeg interessant fordi vi flere gange har oplevet det vanskeligt helt at få greb om, hvad der egentlig forventes af deltagerne - hvilket fremkommer flere gange i logbogen (Bilag 3),hvilken vi løbende har anvendt til registrering af særlige iagttagelser i processen. F.eks. ”*Ifht. mål m. projektet – ’anvendelse’ af ny forskningsviden; hvordan mon anvendelse forstås fra forvaltningens side?*” (l. 36-38).

Tilsvarende oplever vi konsulenter også at have refleksioner, der potentielt presser en tilgang til forandringsarbejdet igennem, som risikerer at gennemtvinge kompromisser på den etiske horisont. I et logbogsnotat kan læses: ”*En overvejelse kan være mere styring og mindre deltagerindflydelse på formdelen, der således kunne være udmeldt på forhånd. Betvivler dog om egentlig forberedelse fra deltagerside havde været mulig (tidnød er jo en konstant faktor)* (Ibid, l. 103.105). Projektkonstruktionen transporterer tilsyneladende nogle logikker og forholdemåder ud til egen såvel som til deltagernes praksis, som ikke nødvendigvis opdages i hverdagens tidspressede handletvang. En diskursanalyse kan bidrage til at komme på fornøden afstand til at får øje på kommunikativt styrende elementer, og i denne proces kan der lægges en tolkningsvinkel på analysen, som sigter mod at afdække at bestemte mulighedsrum åbnes eller lukkes, hvorved diskursanalysen får karakter af at være en kritisk diskursanalyse (Phillips, 2010).

Diskursanalysen bringer således betingelserne for meningsfuldhed og selvforståelser/selviagttagelser i fokus - dog med en selvkritisk påmindelse om at videnskabelsen er af kvalitativ og subjektiv art, da metoden i høj grad implicerer tolkning, hvilket fremgår af følgende afsnit.

## Introduktion til diskursanalyse

Indledningsvis er det på sin plads, at få defineret diskursbegrebet nærmere:

*”Diskurser udgør måder at give betydning til verden eller aspekter af verden på, der gør andre måder at udlægge verden på mindre plausible eller naturlige eller udelukker dem helt*” (Phillips, 2010).

Phillips definition trækker på Foucaults tilgang til diskurser. Det samme gør Danelund (2010), der taler om diskurser som strukturer, der opstår ud af historisk, kulturel og social kontekst og som hver for sig forsøger at fastsætte sandheder og præmisser for kommunikation, handling og mening (Danelund, 2010). Kommunikation er fundament for interaktion og anvendt sprog kan forstås som handling i sig selv; ”talehandlinger”. Hornstrup m.fl. (2007) refererer til Cronen og Pearces CMM-model (*Coordinated Management of Meaning*), hvor kommunikativ handlen ses i et hierarkisk spændingsfelt mellem implikative (indefra/nedefra kommende) og kontekstuelle (udefra/ovenfra kommende) meningsskabende tilslutningsmuligheder i kommunikationen. Kommunikation og meningsskabelse kan således anskues som påvirket af de konkrete talehandlinger, kommunikationsepisoder/tid og sted, positioner i deltagerrelationer, deltagernes livsmanuskript/historie samt organisatorisk eller samfundsmæssig kultur – eller diskurser. Diskurser vil i dén optik have en styrende effekt på social praksis, hvilket er særlig interessant i en kritisk tilgang, der netop sigter mod en afdækning af styringskræfter.

Samme sproglige fundament beskrev jeg tidligere i Luhmanns betragtninger af kommunikation som styret af koder eller lededifferencer inden for afgrænset rationale. Diskursbegrebet minder altså meget herom – og beskriver på samme måde, at kommunikation er lejret i bestemte logikker, værdisæt og betydningsbærende fortolkningsmønstre. Fælles for forskellige diskursopfattelser er dermed, at diskurs, viden og magt er centrale og sammenfiltrede begreber i forståelsens af hvordan bestemt kommunikation og social praksis konstruerer bestemte virkeligheder – og hvordan disse virkeligheder i sig selv inkluderer og ekskluderer muligheder og mening (Phillips, 2010).

Diskurser kan derfor anskues som virkelighedkonstituerende også i dén forstand, at kommunikation ordnes på en måde, så kommunikation i en bestemt kontekst vil være defineret og rammesat af bestemte rationaler, der reducerer muligheden for alternativer. Diskursen er således repræsentativt skabende idet den diskursivt lejrede kommunikation beskriver virkeligheden – ikke som en direkte afspejling af virkeligheden - men snarere som en skabende kraft, hvor virkeligheden toner frem mens der kommunikeres – dog under påvirkning af, at særligt kommunikationsindhold og særlige kommunikationsmåder aktualiseres i den konkrete samtalesituation - også i forandringssamtaler mellem mig og projektdeltagerne.

Diskurser konstruerer bestemte subjektpositioner[[17]](#footnote-17) (Phillips, 2010, s. 265), som bekræftes i individets accept heraf. Individet er i denne dikursteoretiske forståelse derfor både produkt af en diskurs såvel som medproducent. Diskursen vedligeholdes således i kommunikationen og i deltagernes accept af dens præmisser og positioneringer. Diskursanalysen forsøger at beskrive de kommunikativt styrende elementer i dén proces.

### Fairclough: Diskursanalyse i et kritisk perspektiv

Om end at der er flere samtidige diskurser, og at diskurser kan forandres via kontakten med andre diskurser, er nogle diskurser i et (midlertidigt) dominansforhold over for andre i kampen om at fastsætte og fastlåse sandhedskriterier (Danelund, 2010). En analyse, der tilstræber at anskueliggøre diskursenes styringskræfter og deres hegemoniske relation til hinanden, kan siges at være en kritisk diskursanalyse - en tilgang som Norman Fairclough repræsenterer (Phillips, 2010). Her ses på diskursernes potentielt repressive funktion ud fra antagelsen om, at kommunikationen baserer sig på og reproducerer bestemte interesser.

I Fairclaughs kritiske diskursanalyse (Ibid.) anskues den diskursive styringskraft som eksisterende i alle kommunikationsformer – også i dokumenter, der jo er sprogbærende. Derfor beskriver han en måde at analysere tekster på, der sigter mod at afdække, hvordan en tekst aktualiserer eller baserer sig på bestemte diskurser, der igen muliggør/umuliggør bestemt social praksis. Han opererer med tre dimensioner, der kan anvendes som strukturerende ramme for en tekstanalyse; selve teksten, diskursiv praksis og social praksis.

1). Selve teksten – hvor den formelle tekstopbygning, ordvalg m.v. er i fokus.

2). Diskursiv praksis, hvor analysen orienterer sig mod hvilke diskursive rationaler, der trækkes på, artikuleres eller skabes og eventuelt i hvilken orden, forskellige diskurser præsenteres – altså om nogle diskurser fremhæves og andre nedtones.

3). Social praksis, hvor analysen søger at skabe et billede af tekstens intenderede indflydelse på modtagerens subjektivering og de praksisformer (handlerum), der direkte eller indirekte fremhæves positivt eller ”kaldes på”.

Faircloughs antagelse er altså, at en teksts indflydelse på social praksis sker gennem en diskursiv praksis. Dette skal forstås som at – ud over konteksten for teksten - en særlig sprogbrug og tekstopbygning giver bestemte fortolkningsmuligheder for modtageren. Produktionen og konsumptionen af en tekst bidrager således til reproduktion af bestemte diskursordener – og dermed af social praksis og mulige identitetsopfattelser (Ibid.).

### Luhmann: Kommunikation i systemteoretisk perspektiv

Diskursforståelsens særlige fokus på det sproglige kan suppleres med inspiration fra Luhmanns systemteori. Her tales der om, at systemer orienterer sig ved at iagttage kommunikation i omverdenssystemer (Danelund, 2010). Et centralt styringsdokument er således et eksempel på en kommunikation, som skolens medarbejdere forholder sig til individuelt (som psykisk system) eller i fællesskab (som et socialt system). Denne forholden definerer dels en systemgrænse mellem dem selv og den omverden, der omgiver dem, hvilket giver anledning til at kunne forstå sig selv. Et system definerer altså sig selv ved at iagttage kommunikationer fra omverden – men også ved at denne kommunikation indføres i systemets egen kommunikative/sociale praksis. En kommunikation i eet system kan altså ikke bare overføres til et andet. Den skal først iagttages og derpå optages i den systeminterne kommunikation.

Iagttagelse er i Luhmanns kommunikationsforståelse[[18]](#footnote-18) en nødvendig forskelsoperation, forstået sådan, at ikke alt kan iagttages og implementeres i et systems kommunikation. Der er tale om, at der gennem iagttagelsen foretages en skelnen, hvor noget vælges til og langt mere fra. Det iagttagede/selekterede indhold gives mening på baggrund af systemets tidligere kommunikation – altså indføres iagttagelserne på en måde, så de står i relation til tidligere iagttagelser og dét sprog, som systemet anvender til at beskrive disse med. Der sker på denne bagrund altid en deformation af kommunikationen, når den føres fra eet system til et andet (Keiding, 2014) – et rationale, der kan underbygge den tidligere nævnte ”transfer-problematik”. Dette sker ikke mindst fordi kommunikation i sociale systemer har den særlige funktion at fastholde distinktionen mellem sig selv og omverden. Kommunikationen i en lærergruppe om et inklusionsprojekt har således både en virkelighedskonstituerende funktion (konstruerer en forståelse af systemets omverden) og en selvreferentiel funktion (konstruerer en forståelse af systemet selv og dets relation til omverdenssystemerne). Dermed forstås omverden gennem det sociale systems tidligere meningsskabelse omkring omverden og systemet selv. Gennem kommunikationen er sociale systemer således både selvreferentielle og selvopretholdende – dvs. autopoietiske (Danelund, 2010).

Iagttagelse og kommunikation baserer sig endvidere på begrebslige selektioner. I det pågældende projekt anvendes eksempelvis begreber som inklusion, elever, potentialer osv. Kommunikationen vil således folde sig ud om disse begreber – typisk med et modbegreb, der ikke nødvendigvis italesættes, men som alligevel bidrager til meningsudfyldning af det pågældende begreb. Modbegrebet rummer en egen kvalitet og ikke kun fraværet af første-leddet (Keiding, 2014). Modbegrebet til inklusion er derfor ikke ikke-inklusion, men nærmere eksklusion – begreb og modbegreb meningsudfylder hinanden. Kommunikationen bæres af sådanne lededifferencer (Danelund og Jørgensen, 2010, s. 265), der bidrager til såvel som begrænser den fælles dialogs mulige meningsskabelse ved at udgøre betingelsen for andre forskelsoperationer. Således er de kommunikative selektioner diskursivt styrende (Danelund, 2010, s. 247) – drøftelsen ”inklusion - eksklusion” åbner for visse selektioner og lukker for andre. Men i en Luhmannsk betragtning er de også diskursivt styrede, idet de kommunikationer, der føres internt i organisationen vil ske på baggrund af en iagttaget omverdenskommunikation. Pågældende projektstyringsdokument er således både diskursivt styrende – men er også selv diskursivt styret – eksempelvis af Forvaltningens iagttagelser af Folkeskolereform, arbejdstidsaftaler og ikke mindst omverdenskommunikation om nødvendigheden af en ”Folkeskole for alle elever” (titlen på udviklingsprojektet).

## Diskursanalysen

Den styrende problemstilling i dette speciale er som tidligere beskrevet motiveret af oplevelsen af, at man på flere skoler oplever, at projektet skaber et børnepasningsproblem mere end det er hjælpsomt i den pressede hverdag. Dette har givet specialet et fokus, der blandt andet handler om at undersøge hvordan kompetenceudvikling kan forstås og håndteres i relation til centralt formulerede og centralt igangsatte og styrede udviklingsprojekter.

Heri ligger en uudtalt hypotese, nemlig at projektkonstruktionen implicerer særlige udfordringer eller vanskeligheder for deltagerne. Denne hypotese vil uundgåeligt farve mine selektioner/iagttagelser i den følgende analyse, omend jeg tilstræber at både be- og afkræftelse kan finde sted. Altså en deduktiv analyse. I bekræftende fald vil jeg anvende fund i en videre diskussion og perspektivering relateret til min egen praksis i projektet.

Intentionen er endvidere, at analysen kan bidrage til afdækning af ”den aktuelle situation” og ”den forestillede situation”, jf. figur 1 og 2. Jeg vil derfor have en selektiv opmærksomhed på tekstfragmenter, der betegner disse to aspekter af Skovmoses model.; altså udsagn der enten beskriver kompetenceudviklingsbehovet og baggrunden herfor samt udsagn, der retter sig mod de forestillede effekter af projektet. Selektionen af udsagn baserer sig på mine antagelser om, at udsagnene har en virkelighedskonstituerende og kommunikations-mulighedsbegrænsende effekt. Sidstnævnte er relevant i det valgte kritisk teoretiske fundament, som endvidere betyder, at udsagnene udvælges ud fra egen oplevelse af, at de har en potentielt subjektiverende funktion – altså mine iagttagelser af teksten som interpellerende omverdenskommunikation i fht. deltagernes sociale praksis og styrende for deres mulighedsrum.

Det bør – som endnu en selvkritisk note - nævnes at Faircloughs interesse ligger på det mere brede samfundsmæssige niveau – og at en kritisk diskursanalyse gennem tekstanalyse af et enkelt dokument ikke er tilstrækkelig til at drage gennerelle, samfundsmæssige konklusioner. Men mit ærinde hér er at studere tekstens indflydelse på mikroniveau – altså effekten af et styringsdokuments udsagn på enkelte decentrale organisationer og deres medlemmer, og finder i dén kontekst Faircloughs tilgang anvendelig.

I nedenstående skema opstilles fund fra kompetenceudviklingsprojektets styringsdokument (bilag 1) – med en hovedvægt på dokumentets første del; baggrund og formål. Disse fund bearbejdes efterfølgende ud fra meningskondenserede temaer – og bliver suppleret af ytringer fra det kvalitative interview (bilag 2). Der er tale om en opsamling på de tekstfragmenter, som jeg har fundet særligt betydningsfulde ud fra ovenstående kriterier. Kursivering angiver min opmærksomhed på et bestemt ord i sætningerne.

Der vil blive afsluttet gennem diskussioner, hvor mere generelle perspektiver på de specifikke fund drøftes i relation til min egen position som konsulent i projektet - ud fra antagelsen om, at de diskursive rationaler og positioneringer af medarbejderen også spiller en rolle i mødet mellem dem og mig.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tekstfragmenter**  | **Hvilke rationaler trækkes der på, hvilken viden konstrueres, hvilke kommunikationer skabes?** | **Hvilken social praksis og/eller selvforståelse kaldes der på (ifht. deltagerne)?** |
| L.13-14: Manglende kompetencer L.16-17: Undersøgelser viser manglende ressourcerL. 19: inklusionsindsatsen i XX har potentiale til at hæmme implementeringen af folkeskolereformenL. 26: Videreudvikling af den eksisterende samarbejdskultur | Mangeldiskurs UtilstrækkelighedEffektivitetsdiskurs | Accept af udviklingsarbejdet, gå positivt ind i projektet.Potentiel skyld og skam. Det aktuelle er ikke godt nok. |
| L.14: de manglende kompetencer kan vanskeliggøre *implementeringen* af folkeskolereformenL.19: inklusionsindsatsen i XX har potentiale til at hæmme implementeringen af folkeskolereformen | Implementeringslogik; et udefra-ind-perspektiv, eksterne begrundelser for indsatsen Medarbejderen (og projektet) som (strategisk) middel i en politisk diskurs. | Nedtoning af interne aspekter, lokale prioriteringer og alternative oplevelser |
| L. 11: *Vores* 18 folkeskoler har fået væsentlige udfordringerL. 38: bygge videre på *den* samarbejdskultur, der er udviklet. | Skolerne underlagt kommunen, heirarki. Ensliggørelse af skolerne (samarbejdskultur i ental) | Reduceret selvstændighed, lokale forhold og selvforståelser mindre interessant. |
| L. 17-18: arbejdsmiljø *stærkt* påvirket… | Medarbejderens trivsel truet - Forvaltningen som hjælper. Social diskurs, semantisk opstillet fællesinteresse ml. projektet og trivselsfremme | Påtvunget selvfortælling om mistrivsel. Accept og måske ligefrem taknemmelighed for tiltaget. |
| L.16-17: Lokal undersøgelse *viser tydeligt…* | Evidensdiskurs. Behov = indiskutabel kendsgerning. | Reducerer argumentation for anderledes virkelighedsopfattelser. |
| L.30-31: Sikre skolerne som organisationer, der selv løbende kan udvikle… | Konkurrencediskurs, den nødvendige og evige udvikling.Forvaltningen og projektet som hjælper. | Accept og måske ligefrem taknemmelighed for tiltaget.Ansvarstagende ved at bidrage til udvikling. Potentiel ”fremtidsfrygt” |
| L. 11: XX Kommune *har*L. 14-15: XX Kommune *vurderer… påtænker**L.19:* XX kommune *ansøger,*  | Kommunen som væsen med eget liv via brug af udsagnsord.  | Svært at rette eventuel kritik af projektet til nogen bestemt såvel som at beslutningsprocesserne bag projektet bliver utydelige og vanskelige at analysere og evt. anfægte. |
| L.11-12: Skolerne har fået væsentlige udfordringer, som *de skal løfte.* | Placering af ansvar og dermed forpligtelse på deltagelse. Politisk diskurs.  | Kodificering: Den ansvarshavende medarbejder: Ansvarstagen eller ansvarsundvigelse,  |
| L. 13: manglende kompetencer hos medarbejdere og ledelse16-17: XXs lærere ikke har de nødvendige ressourcer til at løfte inklusionsudfordringen | Kompetence- og ressourceunderskud. Fortælling om kompetencemangel og utilstrækkelighed. | Deltagelse i projektet er det samme som faglig udvikling. Retorikken påtvinger identifikation med at være utilstrækkelig – men handlekraftig gennem deltagelse. |
| L. 17: deres arbejdsmiljø er stærkt påvirket af decentraliseringen af specialundervisningen.   | Fokus på negativt arbejdsmiljø, som kompetenceudviklingen antages at virke positivt på skaber fælles interesser mellem skole og forvaltningen. Udviklingsprojektet i egen interesse (trivselsfremmende). | Accept og måske ligefrem taknemmelighed for tiltaget. |
| L. 21: med XX Kommunes børne- og ungepolitik som værdimæssig ramme | Reformimplementering og kompetenceudvikling kædes sammen med børne- og ungepolitiken i kommunen, hvilket placerer folkeskolen som udfører af politiske intentioner – og dermed i en politisk diskurs. Skolen (og medarbejderen) som del af styringskæden som udfører-led | Medarbejderen som aktør ifht. operationalisering af værdifundamentet i kommunen – kan læses som yderligere en måde at forpligte medarbejderens deltagelse. Medabejderen som udfører og som en mindre del af en større helhed. ”At kende sin plads” |
| L. 26-27: Fundamentet er en videreudvikling *af den professionelle samarbejdskultur*, hvor lærere og pædagoger forholder sig analytisk til teamets inklusions- og undervisnings-praksis | Praksisforandring som genstand, den professionelle samarbejdskultur defineres | Selvkritiske bestræbelser, blikket tvinges indad gennem lighedstegn mellem professionalisme og analytisk iagttagelse af egen praksis |
| L. 46-47: *Præsentation* og drøftelse af hovedfaktorer og centrale metodiske byggesten i udviklingen af læringsfællesskaber og støttende læringL. 28: Aktionslæring rammesætter kompetenceudviklingsindsatsen | Foretrukken viden findes ”globalt” – og skal præsenteres. Evidensdiskurs.Fastlæggelse af udviklingsmetode | Begrænser de mulige resultater af deltagernes egne analyser og refleksioner om praksis – refleksiv opmærksomhed på ”hvordan”-delen af praksis mere end ”hvad” og ”hvorfor”delen. |
| L. 28-30: udvikler *de nødvendige* pædagogiske og faglige kompetencer | UdviklingsdiskursMangeldiskurs  | ”Det nødvendige” kan ikke afvises – deltagelsestvang.  |

### Sammenfatning af fund i teksten

I en nøjere gennemlæsning og analyse af teksten med en rettethed mod faktorer, der kan tolkes som negativt interpellerende på projektdeltagerne, anser jeg følgende fund centrale:

* Der beskrives en virkelighed, hvor praksis er manglefuld – og den professionelle anses som utilstrækkeligt professionel. Kompetenceunderskuddet er eksternt defineret med fokus på en utilstrækkelig praksis, der er et organisationsinternt ansvar.
* Kritik tvinges indad: Evidensbasering dels på konstatering af behovet for projektet OG i forhold til den rette indsats. Billedet af den mangelfulde praksis er indiskutabelt.
* Den pædagogiske diskurs er kontekst for den nødvendige indsats og den politiske diskurs i forhold til ansvarsplaceringen – med medarbejderen og skolen som udfører i en hierarkisk struktur.
* Medarbejderen interpelleres som ansvarshavende i fht. inklusionsopgaven og dermed som ansvarstagende gennem deltagelse i projektet.
* Forvaltningen legitimerer projektet under henvisning til eksterne faktorer; skolereformen – og styrker legitimeringen gennem beskrivelsen af yderligere professionalisering – men også via en trivselsoptik.
* Der anvendes logikker fra en omsorgsdiskurs sammen med indsatskravet, hvilket skaber en sammensmeltning af forvaltningens og medarbejderens interesser, hvor projektet antages at løfte både faglighed og trivsel. Dog under en vis diskursorden hvor trivsel står sekundært eller som middel i forhold til faglig kvalificering.
* Flertydighed i fht. valget af evidensbasering OG aktionslæring (AL) (idet AL retter sig mod lokal vidensproduktion om god praksis – og evidensbasering henter god praksis på basis af viden fra andre kontekster).

## Diskussion og perspektivering af fund

Ovenstående udledninger mener jeg kan sammenfattes i tre temaer, eller tre nye hypoteser, der konkretiserer den oprindelige hypotese om indbyggede vanskeligheder i konstruktionen, og som jeg mener, berører deltagernes deltagelsesbetingelser og potentielt min egen praksis i kompetenceudviklingsprojektet.

Implikationerne bunder i:

1. At projektet overordnet set er formuleret/styret fra forvaltningsniveau uden synlig skelen til lokale forskelle – og at forvaltningen legitimerer projektet gennem flere samtidige diskurser.
2. At der fremstilles en særlig fortælling om praksis som værende mangelfuld og utilstrækkelig – en fortælling, der også handler om den enkelte medarbejder som værende ufærdig eller inkompetent – uanfægtet den organisatoriske selvforståelse.
3. At projektbeskrivelsen til en hvis grad beskriver kompetenceudviklingens indhold diffust og flertydigt – men lægger forpligtelsen til succes på medarbejdernes skuldre.

Jeg vil i det følgende diskutere disse tre hypoteser. Jeg kan kun i begrænset grad lave yderligere empiribaseret be- eller afkræftelse, da specialets empiri ikke rummer deltagernes udsagn om oplevede effekter af projektet – jf. metodeafsnittet. Hypoteserne vil således mere blive foldet ud end be- eller afkræftet – med en tendens til søge teoretisk belæg.

### Kommunal styring af kompetenceudviklingen

Indledningsvis vil jeg altså forholde mig til dét fænomen, at en kommune i det hele taget søger at styre den decentrale kompetenceudvikling og især ud fra betragtningen, at én overodnet logik udtrykt i projektbeskrivelsen formodes at kunne være beskrivende og styrende for kompetenceudviklingsbehovet på mange decentrale enheder.

Laursen (2013) beskriver - med referencer til ny-instiutionel teori, at der foregår en kolonialisering, hvor den store organisations værdier og erkende-måder trænger ind i den lille organisation. Dette sker ved at der i større organisationer – eksempelvis en forvaltning – opstår normative, kulturelle, kognitive og regulative elementer, der som påkrævede rutiner, symbolsystemer og artefakter transporteres ud til mindre organisationer (ibid., s. 138)– eksempelvis til en skole. I denne proces opstår den udfordring, at den lille organisations behov for legitimitet ikke længere kan opretholdes ”i sig selv” – men kommer til at fundere sig på efterlevelse af den store organisations værdier og erkendemåder. Jeg ser det forvaltningsstyrede kompetenceudviklingsprojekt som transportmiddel for forvaltningslogik på to niveauer: Dels kan der tekstnært ses en transport af logik på indholdssiden ved at inklusionstemaet sættes i relation til en mangeldiskurs og den nødvendige professionalitetsudvikling; altså hvordan inklusionsudfordringen bliver italesat, legitimeret og tilstræbt håndteret. Dels en indirekte styring ved at den decentrale organisation ”lader sig underlægge/subjektiverer sig” styringen, hvilket i dette tilfælde lader til at være det eneste mulige qua deltagelsestvangen og interpellationen af den ansvarstagende medarbejder.

At den eksterne styring på dén vis gør sig gældende internt i organisationen udfordrer den før anvendte systemteoretiske tænkning (Luhmann), hvor iagttagede forskelle på omverdenskommunikation og systemkommunikation som nævnt definerer organisationsgrænserne (Danelund, 2010). Organisationsgrænserne og dermed den organisatoriske selvforståelse bliver i den ny-institutionelle betragtning mere flydende: hvad er os, hvad er dem og hvem styrer hvad? Dette perspektiv viser sig også i mødet mellem deltagerne og os konsulenter– hér i et eksempel, hvor vi har taget os selv i netop at være styrende ud fra egen logik: *”Eksperimentere med vores form: så det ikke bliver rækkefølgen på vores slides, men deres praksis og erkendelsesinteresse, der styrer progressionen”* (bilag 3, l. 48-49).

Et centralt styret kompetenceudviklingsforløb vil således have karakter af at være bundet op på en gensidig forpligtelse, hvor den store organisation skaffer sig legitimitet ved at intervenere i den lille, som det flere steder italesættes af fagkoordinatoren, f. eks. på følgende måde: ”*Der er det jo netop at forvaltningen øhh tænker i dén der, at vi skal gøre det… at vi skal være kendt på dét her, på den måde at vi laver fælles udvikling, vi laver kommunal udvikling, altså vi laver ikke kun skoleudvikling, vi laver skolevæsensudvikling. Og så er det så at det fornemmes som en top-down, selvom det italesættes som at der er et behov, og vi HAR hørt jer”* (bilag 3, l. 223-226). Omvendt skaffer den lille organisation sig legitimitet ved at respondere positivt herpå (Laursen, 2013). For skolen kan den omverdens-udbudte meningshorisont således ikke afvises uden at dens eksistensberettigelse kompromitteres; skolen og dens medarbejdere interpelleres som en ansvarshavende udførende del i en større sammenhæng – en position, der ikke kan afvises. Der skal tages initiativer, som honorerer omverdens rationaliseringer omkring den rette praksis – hvilket i første omgang er lederens accept og villighed i forhold til deltagelse – og i næste led hans inddragelse af medarbejderne – uanfægtet at det rent praktisk er en massiv udfordring – for ”hvem passer børnene imens”?

Ifølge Laursen er den lille organisations legitimitet i forhold til sin omverden derfor en væsentlig drivkraft i organisationens udvikling, og accepten af kompetenceudviklingsforløb kan derfor også ses som en tilfredsstillelse af den store organisations forventninger og en samtidig sikring af egen legitimitet og eksistens. Laursen (2013) beskriver dette som symbolsk isomorfisme, hvor organisationens deltagelse i kompetenceudviklingen bidrager til øget omverdensaccept, såvel som at skolens aktive deltagelse tjener til at forvaltningen sikrer sin egen legitimitet i eksempelvis det politiske system; der findes i beskrivelsen begrundelser både i kommunens værdigrundlag såvel som i lovmæssige grundlag via skolereformen. Resultatet er, at de decentrale enheder ensliggøres i omverdens syn på dem såvel som enhedernes praksis også vil have tendens til at indtage en større grad af fælles form (ibid.).

Fagkoordinatoren kan da også pege på, at et fælles metodisk og evidensbaseret afsæt på alle skolerne også handler om hvordan forvaltningen fremstår udadtil: ”*Og så tænker de at evidens er supergodt, vi vil være med på det nyeste nye. Vi vil… har Notingham, vi vil have Hattie med og vi vil også have Mitchell med, fordi så er vi med… forud… vi er progressive, vi er sindssygt gode i XX kommune, så det er også profilering. Så det er ikke kun fordi det er svært at arbejde med inklusionen, det er også fordi vi er gode…. Og det ER de jo også, altså…”* (bilag 2, l. 189 ff)*.*

At den kommunale styring af decentrale enheder samtidig er en vej til legitimering og selvopretholdelse af forvaltningen, kan også læses ud af følgende: *”[Kommunen] vurderer, at de manglende kompetencer kan vanskeliggøre implementeringen af folkeskolereformen og påtænker derfor at sætte indsatser i gang allerede i skoleåret 2014-2015*” (bilag 1. l. 13-15). Og: ”…*så fik vi at vide efterfølgende at velfærdsdirektøren havde fået sagt dét her ud i verden – og det… alle tre projekter ville blive gennemført under alle omstændigheder. Lige meget om der kom midler eksternt”* (Bilag 2. l. 131-133).

Ovenstående kan ses som en del af en generel tendens, hvor medarbejdere på skoler og dagtilbud generelt på landsplan oplever en øget tendens til kommunal styring af kompetenceudviklingen (EVA 2013), en styring som lederne af de decentrale organisationer i overvejende grad oplever som passende, hvilket tilskrives, at kommunerne inddrager lederne, når kompetenceudviklingen planlægges. Jeg finder dog en væsentlig bias i ledernes deltagelsesbegejstring. Jeg ser nemlig også her et tvangsaspekt, der hænger sammen med det tidligere beskrevne pres på at sige ja tak til læring og udvikling – hvor lederne altså også rammes af retorikken om, at alternativet til at gå aktivt ind i udviklingsdiskursen (hér i form af deltagelse i kompetenceudviklingsprojektet) er en anmodning om afvikling. I rapporten (Ibid.) noteres det da også, at ledernes tilgang til den kommunale styring tidligere har været noget mere negativ end den er i 2013, hvilket kan tolkes som, at ”interpellationspresset” i udviklingsdiskursen er steget. I nærværende projekt lader det dog heller ikke til at lederne har været inddraget i tilstrækkelig grad og at de savner mere orientering og eventuelt kobling til andre igangværende udviklingsforløb: ”*jeg hører nogle skoleledere, der ikke har fået… der ikke er blevet nok orienteret. Og det ku’ være at skolelederen nok skulle have kunnet… i højere grad… have koblet dén kompetenceudvikling DE er igennem til vores. Hvis de ligesom havde kunnet se, at det her med at arbejde med læringsledelse[[19]](#footnote-19), det kunne de have koblet til at lede vejlederne”* (bilag 2, l. 152 ff).

Alt andet lige lader det til, at der på den generelle bane er en afstand mellem ledernes oplevelse af meningsfuldhed omkring kompetenceudviklingen og medarbejdernes. Godt halvdelen af lærerne mener nemlig, at de ikke oplever den nødvendige kompetenceudvikling, selvom de faktisk er eller netop har været i kompetenceudviklingsforløb (EVA, 2013, s. 22). Dette kan indikere, at der på de enkelte skoler kan være en ledelsesproblematik, vi som undervisere bliver en del af. Nemlig at kompetenceudviklingsforløbet ikke nødvendigvis giver mening i den pålagte form, hvorfor underviseren/konsulenten kan blive objekt for modtandsreaktioner og møde krav om at skulle retfærdiggøre sin tilstedeværelse på skolen idet de bliver repræsentanter for den påtvungne omverdenslogik og en ”top-down”-styring, jf. citatet ovenfor (bilag 2, l. 225-232).

Med tanken om diffuse grænser mellem den lille organisation og den store organisation, kan der altså antages at være en diffussitet omkring UCSJ’s tilstedeværelse: Hvor hører vi til og hvis interesser tilgodeser vi? Er vi forvaltningens forlængede arm eller skolens hjælpere eller både og! Her ses altså, at de mange samtidige diskurser potentielt indfører uklarhed i relationen mellem deltagerne og os, hvilket naturligvis er forsøgt styret gennem forventningsafklaring på formøder, der dog har været grebet vidt forskelligt an på de enkelte skoler. Således må vi indse, at vi ikke i alle tilfælde dukker op med projektbeskrivelsen i baghånden som en tilpas forstyrrelse. I nærværende projekts empirigrundlag kan jeg dog ikke finde belæg for i hvilken grad dette er aktuelt – men vil lade det være et opmærksomhedspunkt i den fremadrettede praksis.

Ikke desto mindre finder jeg det er vigtigt for os udefrakommende at forholde os til, at vi træder ind i en historik – både generelt men også specifikt i forhold til at indgå i kompetenceudviklingen. Meningsskabelse foregår i bagudrettede refleksioner, hvor tidligere erfaringer tages i anvendelse i forhold til at give mening til det nye (Weick i Danelund, 2010).

Der er samtidig foregået processer på de enkelte skoler forud for vores opdukken, hvilke ikke nødvendigvis har positive medbetydninger. Vi har eksempelvis oplevet, at udpegningen af vejledere til projektet har været grebet ret forskelligt an – hvortil vi hurtigt kan komme til at symbolisere beslutningsprocesser, man ikke er tilfreds med. Vi kan med andre ord risikere at biddrage til intern splid idet konstruktionen yder særlig opmærksomhed til bestemte medarbejdere: ”*Vejlederne og os var i samme båd i dag – de restende deltagere var kun lejlighedsvist i samme båd”* (Bilag 3, l. 39)*.* Det betyder, at projektet hér ikke kun får betydning for fortællingen om (manglende) inklusionskompetencer – men at det også stimulerer fortællinger internt i den lille organisation – fortællinger, der handler om ledelse, beslutningsprocesser, indflydelse, forbigåelser og så videre.

Det er derfor en udfordring, at der i konceptet ikke er indbygget løbende dialog mellem UCSJ-konsulenterne og ledelsen/styregruppen – hvilket den faglige koordinator også påpeger i interviewet*: ”Formøderne, ja… hvor vi havde afsat 4 timer for at få det lokalt forankret og for at der skulle være en styregruppe, som var en reel styregruppe af projektet og hvor vi også havde en forestilling om at den der styregruppe skulle mødes undervejs ved siden af. Det blev så skåret ned til 2 timer”* (Bilag 3, l. 208-210). Og videre i følgende sekvens: *”I: Men var det skrevet ind i projektkonstruktionen, at der skulle være løbende kontakt i styregruppen? K: Nej, altså det er en svaghed, ikke også. For det skulle jo have været vist. For det er bare en tanke jeg har haft. Men det skulle jo have været synligt, ikke. Altså, det er hele idéen med en udviklingsgruppe, ikke”* (Ibid. L. 2016-2018). Dermed er der udfordringer omkring legitimiteten på mindst to niveauer; i selve projektaktiviteterne hvor vi skal forsøge at retfærdiggøre og meningsskabe omkring den inklusionsrettede undervisning og de påkrævede metodiske valg og i den styrende aktivitet, hvor det er uklart, hvilken rolle UCSJ’s konsulenter har i forhold til styring og ledelse af kompetenceudviklingen – ikke mindst i lyset af at et formål med projektet også er at sikre ”*Organisatorisk forankring og udvikling af den kollegiale samarbejdskultur”* (Bilag 1, L. 37).

### Når selvfortællingen udfordres

Når en projektbeskrivelse bliver diskursivt styrende omverdenskommunikation, må der indføres en ekstern logik i den interne kommunikation, hvilket ud fra CMM-modellen (Hornstrup m.fl., 2007) kan betragtes som en kulturel eller organisatorisk kontekstuel kraft, der kontekstualiserer yderligere kommunikation på skolen. Hér mødes omverdenslogikken – i form af de anvendte diskurser (jf. skemaet, kolonne 2 og 3) af organisationens livshistorier – eller selvfortællinger – der enten bekræftes eller udfordres.

I projektbeskrivelsen beskrives lærere og pædagoger som værende i en situation af kompetence- og ressourceunderskud foruden som værende i et trængt arbejdsklima: *”…manglende kompetencer hos medarbejdere og ledelse* ” (bilag 1. l. 13). Og: ”*En lokal undersøgelse viser tydeligt, at en stor del af [kommunen]s lærere ikke har de nødvendige ressourcer til at løfte inklusionsudfordringen, og at deres arbejdsmiljø er stærkt påvirket af decentraliseringen af specialundervisningen*” (Ibid. l. 16-18). Modtagelsen af denne fortælling og den deri legitimerende diskurs omkring behovet for kompetenceudvikling, vil afhænge af hvilke fortællinger, der i forvejen eksisterer i organisationen herom – altså i de fortalte historier og den italesatte praksis – de levede historier (Pearce, 2004).

Det er hørt på formøderne på 3 af de 6 skoler, at de har arbejdet med inklusionsudvikling i så lang tid, at kompetenceudvikling ikke er et italesat behov fra skolens egen side – og at inklusionsudfordringen kun i mindre grad handler om kompetenceudvikling og i højere grad om ressourcer. Men denne kommunikation – om at man er dygtig nok - hører til i en kvalifikations- eller færdighedsbetragtning - en 1. ordensvidenskategori (Qvortrup, 2009, jf. s. 20), og den kan derfor ikke udfoldes i dén kompetence/udviklingsdiskurs, der tidligere er beskrevet. Den er heller ikke anvendelig i forvaltningens legitimeringsbestræbelser, jf. ovenstående afsnit. En hypotese kan være, at manglende ”trang” til kompetenceudvikling ikke ses som tilstrækkelig dygtighed af forvaltningen, men nærmere som uvillighed eller mangel på forståelse af opgaven, hvorfor sprogbrug som ”*men vi kan nok altid blive dygtigere*”[[20]](#footnote-20) tages i anvendelse som forsøg på alligevel at skabe mening om den uomgængelige deltagelse i projektet.

Fortællingen om skolerne som værende i kompetenceunderskud kan på baggrund af manglende mulighed for modhistorier siges at blive en dominerende fortælling (Nielsen, 2004), der påtvinges organisationen uanset hvor kompetente medarbejderne føler sig. Projektbeskrivelsen skærer alle kommunens skoler over én kam, idet der konstrueres et billede af en situation, som er dækkende for alle de decentrale organisationer: ”*Vores 18 folkeskoler har fået væsentlige udfordringer”* (Bilag 1, l. 11). Hertil formuleres så en indsats-beskrivelse, der tilsvarende er fælles uanfægtet de lokalt oplevede behov. Projektbeskrivelsen kan i dén optik ses som en slags regulativt element (Laursen, 2013), dels fordi der er deltagelsestvang, dels fordi der ikke er mulighed for ”modbilleder”, hvorfor den enkelte skole må forstå sig selv, som forvaltningen i beskrivelsen forstår dem. Eller med Luhmanns optik: Det er svært at fastholde en systemintern kommunikation om egen dygtighed, hvis den iagttagede omverdenskommunikation konsekvent leverer det modsatte budskab, nemlig at der er behov for at medarbejderne ”*udvikler de nødvendige pædagogiske og faglige kompetencer”* (Bilag 1, L. 28-30).

### Flertydige budskaber og multipel legitimering

Som det fremgår i sammenfatningen ovenfor, er der mange diskursive elementer på spil i projektformuleringen. Indsatsen i projektet skal sikre, at medarbejderne ”*udvikler de nødvendige pædagogiske og faglige kompetencer i forhold til at håndtere de ofte modsatrettede fordringer, der kan identificeres i inklusionsbestræbelserne*” (bilag 1, l. 28-30), hvortil de analytiske kompetencer ses som middel (Ibid. L.48). Samtidig nævnes der i beskrivelsen, at der skal fokuseres på at basere praksis på evidensbaserede metoder og didaktiske strategier. Dermed oplever jeg ikke bare en tendens til et diffust genstandsfelt i forhold til hvad, der rent faktisk skal udvikles, men også et egentligt modsætningsforhold i teksten, hvor der på den ene side lægges op til en social praksis, der retter sig mod at analysere og reflektere indad i forhold til egen praksis (hvilket Aktionslæringen repræsenterer) men udad i forhold til at udfordringernes løsninger i forvejen er udpeget i den fremhævede evidensbaserede litteratur og dens bestemte metodiske tilgange (Bilag 1, L. 43 ff).

Medarbejderne skal altså via projektet lære at analysere og forholde sig kritisk til egen praksis med henblik på praksisudvikling. Dette aftvinger dels et indadrettet, selvkritisk blik dels en styring væk fra makroniveauets strukturelle og ressourcemæssige aspekter i inklusionsudfordringerne, hvilket suppleres med optikken, at der på basis af evidenslitteraturen findes metoder ”derude”, der virker[[21]](#footnote-21). Man er således ikke fri i sine analyser til at finde frem til hvad som helst, men må rette sine løsningsfokuserede øjne i en bestemt retning. Som fagkoordinatoren i interviewet siger: ”*Bestillingen handler også om, at det skal være den seneste forskning på området, der skal præsenteres og som lærerne skal arbejde med”* (Bilag 2, l. 39-40).

Dette perspektiv står som sagt delvist i modsætning til aktionslæringen, der netop sigter mod at undersøge det lokalt virknings- og meningsfulde. Ved valg af aktionslæringsmodellen fremhæves forandringsprocesser og forandringsmetoder, der bunder i kommunikativ samskaben gennem dialog om praksisiagttagelser (jf. fodnote 8) samtidig med at forandringerne skal bidrage til læring om noget bestemt, nemlig læring om hvordan der kan ”*udvikle[s] faglige og sociale læringsfællesskaber, hvor det enkelte barns læreproces kontinuerligt er i fokus”* (Bilag 2. l. 25-26) gennem prædefinerede faglige optikker. Jeg ser det som samtidige elementer af en klassisk organisationstænkning[[22]](#footnote-22) med rationel planlægning som forandringskilde, hvor projektet skal sikre læring omkring noget bestemt, idet læringens indhold[[23]](#footnote-23) er kendt på forhånd – og en relationel organisationsopfattelse, hvor forandring antages at ske gennem meningsskabelsesprocesser, hvor læringsindhold og viden netop skabes gennem kommunikative processer og derfor ikke er kendt, før det er skabt.

Derved opstår der en dimension af, at jeg som leverandør skal skabe mening mellem global evidens og lokal praksisforandring: ”... *professionsviden udvikles i tæt tilknytning til deltagernes pædagogiske praksis på baggrund af aktuelle forskningsresultater, således at evidensinformeret viden og indsigt producerer ’lokal’ evidens for praksis”* (bilag 1. l. 35-36). Jeg skal altså på den ene side bidrage til meningsskabelse i dialogiske processer omkring god praksis – men ud fra et på forhånd fastsat normgrundlag for god praksis, som jeg på den anden skal sikre, at deltagerne arbejder med. Dermed placeres jeg som konsulent i dét dilemma, at jeg på den ene side skal skabe grundlag for meningsskabelsesprocesser ud fra en relationel organisationsforståelse – men samtidig sikre at den konstruerede mening ikke kompromitterer dén meningsfuldhed, projektets forfattere ser i den evidensbaserede praksis.

Der kan dermed antydes et grundlæggende metodisk paradoks i projektkonstruktionen mellem aktionslæring som bærende metode og evidensbasering som den refleksive ramme: Det forventes at medarbejderne skal analysere egen praksis med henblik på at kvalificere denne, men med på forhånd fastlagte resultater af analysens anstrengelser, nemlig anvendelse af den globalt evidente praksis. Det vil sige, at analysen ikke handler om at forstå kompleksiteten i praksis, men i stedet retter sig mod at finde rum for i forvejen eksisterende metoders anvendelse. En Luhmannsk inspireret tolkning kunne være, at der påtvinges en kompleksitetsreduktion før kompleksitetsforståelse har fundet sted. Evidenskravet bliver således svaret på et spørgsmål, der endnu ikke er stillet.

## Opsamling

Diskursbegrebet og diskursanalysen kan biddrage til at få øje på hvilke kommunikative styringskræfter, der er på spil mellem forvaltning og decentral organisation både generelt men også specifikt gennem en tekst i form af en projektbeskrivelse.

At projektet er formuleret/styret fra forvaltningsniveau uden synlig skelen til lokale forskelle kan sløre grænserne mellem skolen som selvstændig organisation og omverden, hvilket har betydning for lokal styring. Omvendt sker der en gensidig legitimering mellem den store og lille organisation gennem projektdeltagelsen.

Forvaltningen legitimerer projektet gennem flere samtidige diskurser – men primært ved at fremstille en særlig fortælling om praksis som værende mangelfuld og utilstrækkelig, hvilket også gælder den enkelte medarbejder – uanfægtet den organisatoriske eller individuelle selvforståelse.

Projektbeskrivelsen definerer endvidere kompetenceudviklingens indhold diffust og flertydigt – men lægger forpligtelsen til succes på medarbejdernes skuldre – hvilket spiller en rolle i mødet mellem den eksterne konsulent og projektdeltagerne, hvor flertydigheden skal håndteres.

# Formativ analyse og diskussion

I dette afsnit vil jeg på baggrund af de forgående analytiske afsnit, drøfte hvilke muligheder, jeg fremadrettet har, for at biddrage til forandringsprocesser i dén kompleksitet, som det omhandlende kompetenceudviklingsprojekt kontekstualiserer. Således altså et forsøg på at udlede nogle ønskelige og/eller mulige fremadrettede scenerier (”Organisatorisk fantasi/forestillede situationer”, jf. figur 1 og 2).

## Et lærings-blik på projektbeskrivelsen

Indledningsvis vil jeg identificere dét syn på organisatorisk udvikling og læring som im- og eksplicit fremkommer af projektets konstruktion og beskrivelse (jf. bilag 1 og diskursanalysen). Projektet kan siges at sigte mod den enkelte medarbejders kompetencer, men også mod at skabe organisatorisk forandring idet at projektet med base i aktionslæringstænkningen ”*udvikler de nødvendige pædagogiske og faglige kompetencer i forhold til at håndtere de ofte modsatrettede fordringer, der kan identificeres i inklusionsbestræbelserne, og som på længere sigt sikrer skolerne som organisationer, der er i stand til løbende at udvikle undervisningen, så den kan rumme alle elever”* (bilag 1, l.25-31). Endvidere forudsættes det, at projektet medvirker til at udvikle den nødvendige samarbejdskultur og organisatorisk forankring heraf (Ibid. l, 37). Det er særligt ressourcepersoner, skolens vejledere og andre med trivselsrettede opgaver, der gennem facilitering af aktionslæringsprocesser, som skal drive forandringsprocesserne fremadrettet.

Jeg ser således en firedeling i forhold til de intenderede forandringsdimensioner;

* Et forandringskrav rettet mod den enkelte medarbejders praksis, primært begrundet i manglende kompetencer i forhold til inklusionsopgaven (bilag 1, l. 16) – og hvor analytiske kompetencer, i øvrigt som de eneste konkretiserede, fremhæves (Ibid. l. 26) og beskrives som de ”*professionelles systematiske pædagogiske analyser”* (Ibid. l. 48).
* Et forandringskrav rettet mod ressourcepersonerne/vejlederne, der via faciliteringsfærdigheder skal drive forandringsprocesserne med deres kollegaer. Faciliteringen beskrives som rettet mod ”*dialog, analyse og refleksion”* i lærer- og pædagogteamet (Ibid. l. 60).
* Dermed ses et forandringskrav rettet mod de enkelte teams og deres samarbejdsfærdigheder/kommunikation.
* Slutteligt et forandringskrav rettet mod den organisatoriske kontekst, hvor kvalificering og forankring af samarbejdskulturer fremhæves som et centralt formål (Ibid. l. 37). Altså et aspekt af organisatorisk læring.

Som leverandør betyder det altså, at jeg og mine kollegaer skal sikre, at den enkeltes analytiske kompetencer styrkes og at disse bringes i spil i dialoger i teamet – men at disse dialoger er reflekteret af en særlig faglig optik med reference til bestemt tænkning og kendte strategier og metoder. Dette skal ske i en direkte relation til medarbejderne organiseret som undervisning og i indirekte relation gennem undervisning af og sparing med vejlederne.

## Læring og meningsskabelse

Rasmussen (2013, s. 28 ff) taler om, at mål og normer i en organisation vokser ud af aktørernes daglige samspil og deres forståelse heraf. I projektkonstruktionen kan der i kraft af ovenstående ses et aspekt af, at mål og mening i større grad skal indføres i det daglige samspil, som det blev beskrevet tidligere omkring den store organisations kolonialisering af den lille gennem organisationsopskrifter.

Luhmanns betragtninger af systemer kan anvendes til at forstå, at et system ikke kan forandres udefra, men alene kan forandre sig selv ved at indføre iagttagede forskelle i sin selvreferentielle kommunikation (Keiding, 2012). Eller sagt på en anden måde; meningsfuldhed kan ikke transporteres fra eet system til et andet. Jeg kan som konsulent således ikke være meningsskabende ved at undervise om dette eller hint. Men jeg kan tilbyde at synliggøre kommunikation i omverden – eksempelvis omkring evidensbaseret praksis, hvilket de enkelte medarbejdere kan selektere i og bringe med sig tilbage i de kommunikative processer i teamet – som yderligere materiale i teamets ”sensemaking”–processer (Weick iflg. Rasmussen, 2013) eller som koordinering af mening (Pearce, 2004). I dialog med deltagerne kan jeg naturligvis indgå i disse processer, som medlem af et socialt system - men med et på forhånd fastlagt facit af bestræbelserne, hæmmes samtalen mellem medarbejdere og mig, idet medarbejderne i større grad skal koble sig på dén virkelighedsopfattelse som konsulenterne via projektbeskrivelsens specifikationer skal formidle, end konsulenterne skal koble sig på dén virkelighed, som medarbejderne oplever. Positionen er potentielt modstandsskabende, hvilket også ses udtalt tema i makker-samarbejdet: *”Eksklusionstænkning meget svær at udfordre. Modstand”* (Bilag 3, l.7), og forsøgt håndteret – jf. ”organisatorisk eksperimentering” (figur 1 og 2) – blandt andet ved at skrue ned for den planlagte formidling via oplæg og dias og op for dialogen (Ibid. l. 47-48) – omend dette potentielt kompromitterer ”bestillingen”, ved at formidling af det ønskede indhold måske ikke nås.

Igen kan tvangsperspektivet give anledning til at bekymre sig for, om projektet – og i praksis vores undervisning, kan reducere trivsel idet udviklingsbehovet ikke nødvendigvis er selvoplevet og organisatorisk ”indefrakommende”. Illeris (2012) taler om, at intenderede læringssituationer, der ikke umiddelbart opleves som meningsfuld for deltageren kan afføde ambivalens og reaktioner, der mere handler om at passe på det bestående end at lære nyt – en læringsbarriere, der egentlig er et forsvar, men som af omgivelserne kan læses som modstand (Ibid. s. 96). Dermed bliver det en konsulentopgave, at forholde sig til meningsskabende processer – eller ”sensemaking” (Rasmussen, 2013) – altså at skabe mening om noget potentielt meningsløst.

Sensemakingsprocesser kan beskrives som fælles, løbende forsøg på at skabe fælles billeder af det deltagerne oplever som realiteter (Ibid.). Man kan også se det som processer, hvor omverdensiagttagelser indføres i systemets kommunikation, og som igen danner fundament for nye iagttagelser og ny kommunikation (Luhmann). Sensemaking er således beslutningsprocesser, der løbende både reducerer organisationens muligheder for ny meningsskabelse såvel som de danner fundament for selvsamme. Processerne initieres af forskellige opfattelser eller forskelle i kommunikationen. Uden forskelle i mening er der selvsagt ingen behov for at koordinere forskelle i mening. Forskelle er således en drivkraft for forandring, forudsat at de iagttages – ligesom iagttagelsen af forskellene også skal kunne iagttages – eller som Qvortrup pegede på (se s. 22); meningskompetence handler om at kunne iagttage sine iagttagelser. Udgangspunktet i min opgave som konsulent; at der er forskelligheder på spil, er således en mulighedsposition i forhold til forandringsprocesser omkring mening . Men meningsskabelses/meningsforandring sker over tid (Rasmussen, 2013) – og kan vanskeligt gennemtvinges på baggrund af udefrakommende standarder, ligesom jeg heller ikke kan påtvinge deltagerens iagttagelse af sig selv som iagttagende – og slet ikke hvis iagttagelserne er en for utilpas forsyrrelse.

Det fremkommer meget hyppigt i projektforløbet (på formøder, i undervisningssituationerne og i evalueringskommentarerer), at medarbejderne ikke oplever, at der er den fornødne tid til at drøfte inklusionsproblematikken. Udtalelsen i indledning om at tiden til snak i teamet på undervisningsdagen blev betragtet som mere betydningsfuld end det faglige indhold, kan ses som et udtryk for dette. Der er her endnu et paradoksalt forhold, jeg som konsulent er placeret i, nemlig forventningen om, at bestemt meningsskabelse kan finde sted inden for et udefra defineret tidsrum – oven i købet med vidt forskellige forudsætninger på såvel de enkelte skoler som i de enkelte teams.

Konstruktionen med en sondring mellem fællesdage med hele kollegiet og vejlederdage med få deltagere, giver en oplevelse af at vejlederdagene dels er forbundet med bedre stemning, dels beskrives som brugbare af deltagerne. En hypotese kan netop være, at en mindre gruppe over længere tid giver ovenstående mulighed: ”*En deltager sagde, at hun på forhånd ikke kunne forestille sig hvordan 6 timer kunne gå, med så få* [deltagere]*. Men hun havde oplevet at tiden bare fløj – og at det havde været en luksus at kunne fordybe sig*” (Bilag 3, l. 144-145).

Koordinering af mening i nærværende udviklingsprojektprojekt kan ses på flere niveauer;

* mellem den centrale forvaltning og de decentrale enheder
* mellem de decentrale ledere og deres medarbejdere
* mellem os konsulenter og de decentrale enheders medarbejdere

Vi konsulenter er alene bestilt til at arbejde på sidstnævnte. Hér er det værd at nævne, at projektkonstruktionen lægger op til et lokalt udviklingsgruppearbejde (bilag 1, l. 92-97), hvor denne meningskoordinering kunne foregå, men at denne gruppes arbejde som ovenfor nævnt ses nedprioriteret eller overset. Undervisernes rum til at bidrage til en oversættelse af dén kommunikation, der kontekstuelt udbydes, er således reduceret, hvilket igen kan skabe udfordringer i mødet med medarbejderne i undervisningspraksis; vi kender kun i meget begrænset grad til den enkelte skoles selvfortælling og ved derfor ikke hvilken meningsskabende rolle vi spiller i historien.

## Analytisk kompetence og (meta)refleksiv praksis

Projektets aktionslæringstilgang retter sig mod deltagernes pædagogiske praksis. Her kan der tænkes et mere refleksionsrettet fokus ind – altså at de didaktiske samtaler, som er indlejret i aktionslæringsmodellen, ikke kun udforsker oplevelser og tolkningsmuligheder i den synlige pædagogiske praksis, men også retter opmærksomhed på lærerens eller pædagogens tænkning om eleven/elevgruppen – en tilgang med inspiration fra Qvortrups fokus på refleksionskompetencer (jf. skemaet på s. 20) og de heri forankrede iagttagelser af egne iagttagelser. Dette forudsætter dog, at medarbejderen så at sige ”har købt” idéen om, at inklusionens succes også kan findes hér – altså i dén tænkning og dét sprog, som inklusionsudfordringerne forvaltes med. Når projektbeskrivelsen således peger på, at der skal ske ”*en videreudvikling af den professionelle samarbejdskultur, hvor lærere og pædagoger forholder sig analytisk til teamets inklusions- og undervisningspraksis*” (bilag 1, l. 26-27), må der altså skabes opmærksomhed på, at inklusions- og undervisningspraksis OGSÅ betyder den refleksive praksis i pædagogisk praksis før, under og efter selve praksissituationen.

Med antagelsen om at en væsentlig faktor i at elever eksluderes, kan findes i de professionelles måder at tænke og kommunikere om eleven på *”…er genstanden for intervention ikke længere eleven, men lærerens tilskrivelse af mening”* (Ratner, 2013). På denne måde må vi bidrage til at skabe en kommunikativ praksis, der sikrer fokus på processer, der igen kan skabe kommunikation om læreren og pædagogen som henholdsvis beskyttende eller belastende i forhold til en elev eller en elevgruppe - ikke bare i pædagogisk praksis, men også i sprog og tænkning. En kvalificering af det analytiske beredskab må altså sigte imod metarefleksive anstrengelser, hvor genstandsfeltet ikke er kun er det relationelle mellem lærer og elev, men også den refleksive praksis, der muliggør og begrænser den pædagogiske praksis og samarbejdet herom – og altså gør dobbelt-loop-læring mulig. At ”Qvortrups” (2009) selviagttagelse og iagttagelse af iagttagelse er en nødvendig kompetence kan læses ud af dette notat i logbogen: *”Vi har en fornemmelse af, at de forstår inklusion som noget, der skal overstås for at vi kan komme til det ’rigtige/vigtige’” (Bilag 3 L. 34-35).*

Den refleksive analytiske tilgang til praksis kan ske i to dimensioner; refleksion i handling og refleksion over handling - altså refleksion forankret i praksissituationer og i situationer væk fra praksis. Her trækkes på ”den reflekterende praktiker” (Shön, 2000). Bjørg Kjær (2009) beskriver i stedet ”den reflekterende metodiker”: *”Når vi taler om reflekterende metodikere og ikke om reflekterende praktikere, er det for at tydeliggøre, at refleksionen i de gode eksemplers institutioner har en særlig karakter. Den er metodisk orienteret med fokus på omsætning til det pædagogiske handlingsniveau og den er forankret i det faglige kollegium”* (Kjær, 2009, s. 73).[[24]](#footnote-24) Hun peger altså på systematik og metodik i forhold til refleksion – hvilket jeg tolker som at refleksionen italesættes som en praksisform i sig selv. Men jeg mener, at de fælles refleksive processer ikke bare kan tjene til metodeomsættelse. De kan også anvendes til nytænkning og nyudvikling af lokale tiltag, der ikke nødvendigvis baserer sig på eksisterende metoder – men netop er ”skabt til lejligheden” på baggrund af de unikke, lokale forhold. Dette mener jeg - med inspiration fra Qvortrups (2009) vidensniveauer/vidensformer (se s. 22) - kan fremføres på følgende vis:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Analytisk/Kommunikativt / refleksivt fokus (genstandsfelt)** | **Praksisforankring** | **Formål** | **Refleksiv praksis** |
| 1. Færdigheder | Konkret dimension; pædagogisk praksis, hverdagsbevidsthed | Færdighedsanvendelse | Refleksion i praksis |
| 2. Kompetencer | Abstrakt-konkret dimension; didaktisk planlægning | Metodeoversættelse | Refleksion om praksis |
| 3. Kreativitet | Abstrakt dimension; samskabelsesprocesser og eksperimenteren i praksis | Metodeudvikling og udvikling af kommunikativ praksis | Refleksion om refleksion i og om praksis og metarefleksion |

I et udviklingsprojekt som det nærværende ligger det naturligvis uden for rammen at følge en udvikling af en sådan samarbejdskultur til dørs – men der kan ligge et mulighedsrum i at pege på potentialerne ved selv at være lokalt videnskabende og praksisudviklende, hvilket altså fordrer metarefleksive færdigheder. Men dette udfordres af den påtvungne evidensbasering, der selvsagt sigter mod oversættelse og anvendelsesfærdigheder.

## Evidensbaseret praksis – praksisbaseret evidens

At der flere gange peges på formidling af forskningsbaseret viden, som noget der skal formidles og som deltagerne skal arbejde med (bilag 1, L.45) giver kompetenceudviklingen i udviklingsprojektet et præg af at rette sig mod at forstå og omsætte teori og metode i et udefra og ind-perspektiv. Dermed kan det antages, at refleksionen i og om praksis bliver domineret af dén tænkning og logik, som evidensdiskursen (baseret på anvendelse af forskningsbaseret viden) knytter an til – altså at tænkning og pædagogisk praksis bliver forsknings-/evidensbaseret. Men selvom evidensbasering kan tjene til formelt at legitimere bestemte tiltag, er evidensbasering på ingen måde en garanti for god og vellykket praksis: *”Pædagogisk arbejde kan med andre ord være mere eller mindre veludført, også indenfor den samme overordnede referenceramme eller metodiske tilgang”* (Kjær, s.40). Evidensen er jo netop af generel karakter og uden værdi hvis ikke den omsættes i en konkret praksissituation. Men alligevel opstår en diskurs, hvor god praksis anskues med afsæt i de evidensbaserede metoder. Eventuelle vanskeligheder i praksis bliver til i forhold til hvor vanskeligt det er at gennemføre en bestemt pædagogisk praksis, og såfremt den evidensbaserede praksis ikke skulle vise sig virksom, kan det frygtes, at eleven ville være yderligere marginaliseret efter initiativet[[25]](#footnote-25). Det er således et potentielt problemforstærkende spil, at have en forestilling om at, der findes bestemte metoder, der ”bare” skal omsættes til praksisfærdigheder. For hvis dette ikke virker, hvad er da andet tilbage, end at søge tilbage i den kompleksitetsreducerende individoptik – eller lade sig interpellere yderlige som værende i kompetenceunderskud?

Jeg læser ud af dette, at den gode refleksive praksis ikke bare er at forholde sig kritisk til pædagogisk praksis – men også at forholde sig kritisk til på hvilken måde man er kritisk. Altså igen metarefleksion. Som Kjær påpegede ovenfor, bør sådanne overværelser være forankret i det faglige kollegium – hvor der ikke bare foregår kollegial støtte til metodeomsættelserne – men i lige så høj grad sigtes mod udvikling af unikke pædagogiske metodiske tiltag. Denne ”egenudvikling” peger Kjær (Ibid.) på som et kriterium i pædagogisk kvalitet – og dermed sættes Qvortrups 3. vidensdimension i spil, nemlig dén, hvor der produceres og kreativt leges med mulighedsrum.

Dermed må vi som eksterne konsulenter støtte medarbejderne i at tage imod de fremhævede evidensbaseringer – ikke som sandheder (og dermed potentielt ekskluderende) – men som inspirationer til pædagogisk kreativitet på lige fod med egne bud på god praksis i en bestemt situation. Men vi vil i denne bestræbelse placere os i opposition til dén logik, der er indbygget i projektet. I projektbeskrivelsen kan det læses, at et bærende element er: ”*Praksisnær kompetenceudvikling og evidens: Forløbet tilrettelægges som aktionslæringsforløb, således at professionsviden udvikles i tæt tilknytning til deltagernes pædagogiske praksis på baggrund af aktuelle forskningsresultater, således at evidensinformeret viden og indsigt producerer ’lokal’ evidens for praksis*” (bilag 1, l. 34-36). Den lokale evidens bliver således kun evident, såfremt den hviler på den globale evidens, en tvetydighed, der unægtelig tager noget af friheden i den pædagogiske kreativitet.

## Organisatorisk konsultation

Jeg formulerede tidligere kompetenceudvikling som en kommunikativ læreproces karakteriseret af refleksiv, kommunikativ og praktisk kapacitetsudvidelse omkring færdighedspotentialer såvel som videns- og meningsskabelseprocesser, der tjener som belæg for fortrukne handlerepertoirer på intenderede (fag)områder, men som tillige medfører forandringer på andre.

Umiddelbart taler denne formulering ind i et individperspektiv. Ved at sætte den ind i en større organisatorisk sammenhæng, kan man tale om organisatorisk kompetenceudvikling eller læring og se de foretrukne handlerepertoirer som måder at samarbejde på. Projektet sigter da også mod at kompetenceudviklingen skal bygge videre på og forankres i den eksisterende samarbejdskultur (bilag 1, l. 38-40). Organisatorisk læring lægger sig i denne tilgang op ad organisatorisk læring forstået som videns- og erfaringsbaseret ændring af organisatorisk adfærd (Laursen og Stegeager, 2013). Men det er ikke lige meget i hvilken retning denne ændring finder sted. Ændringen skal rette sig mod en kvalificering af indsatsen i forhold til de mål, som er organisationens legitime berettigelse (ibid.).

Hér finder jeg det relevant igen at inddrage nogle systemteoretiske betragtninger. En organisation anskuet som system, er kun en organisation, hvis der er grænser mellem den selv og andre systemer – altså er skolen et system, der gennem sin kommunikation om omverden adskiller sig fra den. Men på samme måde bliver skolen omverden for andre systemer – for eksempel forvaltningen. Hér vil kommunikationen om skolen også anvendes til selvforståelse – og derfor må forandringerne indtage en retning, der af omverden kan forstås som relevante og meningsfulde. I en kommunal styringskæde er en skole ikke en ø. Den er middel til mål, der ligger uden for den selv, hvorfor den organisatoriske adfærdsforandring er bundet – i dette tilfælde til bevægelser mod øget inklusion gennem aktionslæringen og kvalificeret samarbejde herom, der igen er eksternt formuleret.

Interpellations-presset på den enkelte lærer og pædagog kan således ses som produceret af deres iagttagelser af hvordan omverden kommunikerer om dem – og i dén sammenhæng er projektbeskrivelsen en faktor (jf. diskursanalysen). Den samfundsmæssige konkurrencediskurs kan anskues som kontekstuelt pres (jf. CMM), der via forvaltningen og kompetenceudviklingsprojektet transporteres ”ned” til læreren, der kan risikere at opleve at stå alene med ansvaret. Dermed må det i langt større grad synliggøres hvilke andre aspekter, som vellykket inklusion fordrer, end ændret pædagogisk adfærd. Hér kan anvendes pointer fra selvsamme forfatterskab, der fremhæves i projektbeskrivelsen, nemlig David Mitchell (2014), der blandt meget andet peger på hvordan de organisatoriske forhold både lokalt og på forvaltningsniveau spiller ind i forhold til vellykket inklusion.

Konsulentbistanden kan, som jeg ser det, med fordel også drejes mod de organisatoriske og ledelsesmæssige forudsætninger for bestemte praksisformer – og dermed på de rammer, procedurer og beslutningsprocesser, der dels føres mellem medarbejdere og ledelse og mellem ledelse og forvaltning. Altså at en del af konsulentopgaven bliver af mere organisationskonsultativ art, hvor meningsskabelse og koordinering ikke kun er noget, der handler om medarbejdere – men også om ledelse og den lille organisations relationer til dens omverden.

## Tid og ressourcer; et tema der ikke kan parkeres

Erfaringsudveksling omkring praksis – som aktionslæringen lægger op til – er således blot eet aspekt af kompetenceudviklingen. Der må også foregå kvalificerende udvikling af måden, som viden transporteres rundt i organisationen og hvordan der træffes beslutninger. Og skal dette ske i et menings-skabelsesperspektiv (Weick iflg. Danelund, 2010 s. 172 ff), må der findes tid og rum til fælles dialog og processer, der både kigger bagud i tidligere praksis og fremad mod ”det sandsynlige frem for det korrekte”, anskueliggør selvfortællingen (”identitetskonstruktionen”) på skolen, oversætter omverdenskommunikation og får kontakt med de diskursive styringskræfter med henblik på at kunne træffe valg i det organisatoriske krydspres (ibid.).

At træffe valg handler som nævnt om at reducere kompleksitet. For at et system kan reducere kompleksitet, må systemet selv kunne udvise og udvikle et antal mulige tilstande (egenkompleksitet). Det betyder, at jo større et systems egenkompleksitet er, jo større er chancen for systemets opretholdes under ændrede omverdensbetingelser (Keiding, 2012). Dermed muliggør og begrænser et systems egenkompleksitet dets evne til at opfatte verdens kompleksitet og reducere med henblik på handling. For at kunne udvide sin egenkompleksitet, forudsættes det, at man kan drøfte iagttagelser af omverdenskommunikation og foretage de nødvendige oversættelser og måske endda træffe beslutning om, hvordan man vil positionere sig heri.[[26]](#footnote-26)

Naturligvis kan en organisation ikke positionere sig i hvilken retning den ønsker – men der må være en vis frihed til at finde egne veje i målopfyldelsen – ikke mindst hvis den pædagogiske kreativitet betragtes som en værdi. Vilkåret for UCSJ-konsulenten er blot, at i et detailstyret projekt som det aktuelle, kan der ikke faciliteres frit idet der som nævnt allerede ER udpeget en række konklusioner omkring metodevalg og organiseringsformer (aktionslæring og vejledere som bærende ressourcepersoner). Appropriation (Qvortrup, 2009), hvilket kan oversættes til tilpasning eller omsættelse, betyder at man kvalificerer praksisform A ved at anvende tænkning fra praksisform B, hvilken ikke nødvendigvis er ens egen. Dette kræver tid og rum. Kreativitet er derimod at konstruere praksisform C gennem at forholde sig til praksisform A og B, hvilket ikke bare kræver tid og rum, men også en mængde organisatorisk tillid, råderum og ressourcer. Og hér er UCSJ-konsulenten altså på udebane i forhold til sit opdrag som leverandør i en bestillingsopgave, der handler om kvalificering og metodeomsættelse.

## Fra undervisning til samtale-praksis om praksis

Efter undervisningen på fællesdagene har vi lavet en kortfattet evaluering, hvor det flere gange fremkommer, at teamsamtaler foretrækkes frem for teorioplæg fra vores side. Fælles teori kan selvfølgelig ses som bidragende til et kvalificeret fælles sprog og dermed øget kompleksitet i iagttagelsesmulighederne – der igen kan styrke koordinering af kommunikation, mening og samarbejde (jf. CMM-tænkningen) – men jeg tænker at dette måske lige så godt eller bedre kan ske gennem praksisdrøftelser. Den gode praksiserfaring – og hér kan god erfaring også være mindre vellykket, men reflekteret praksis - med teorireflektering bagudrettet såvel som fremadrettet, er også sprogskabende og kan tænkes at have motivationsværdi og fungere som drivkraft (Illeris, 1999) for den potentielle læring. Der er et anerkendelses- og trivselsfremmende aspekt i denne tilgang, som jeg ikke finder i projektbeskrivelsens mangeldiskurs.

Konsulenten som sparringspartner i relation til konkrete praksisudfordringer kan også tjene til et skifte i vidensperspektivet; kompetenceudvikling som indefra-ud-viden modsat organisationsopskrifterne (Laursen, 2013) og den færdige evidensbaserede teori om god undervisning, der er udefra-ind -funderet. Altså praksis, der bliver teorireflekteret og heri yderligere teoriinformeret i stedet for undervisningsseancer, der forsøger at skabe praksisforestillinger på baggrund af fælles teori. Dermed også mere fokus på samtalen som form (metakommunikation) – og praksisreflekterede situationer som indhold. Vel at mærke situationer, som både kan handle om den inklusionspædagogiske hverdag såvel som kommunikation herom, samarbejdskultur, organisering af vejledning og andre dimensioner omkring inklusionsopgaven og pædagogisk arbejde.

Her kan det være relevant at se nøjere på de sproglige formuleringer af de vendinger, konsulenten anvender. En del af fællesdagen har fokus på spørgsmålet: ”Hvad forstår du/I ved inklusion”? Her kaldes på abstrakte svar, der ikke nødvendigvis sætter læreren i forbindelse med sin egen praksis. Et mere relevant spørgsmål kunne derfor være; ”hvad gør du, når du inkluderer”? I et CMM-perspektiv kan dette ses som en talehandling (Hornstrup, 2007), hvor den sproglige tilgang til et felt giver bestemte muligheder og begrænsninger for refleksioner og svar. Når der sigtes mod praksisudvikling, kan en hypotese være, at brugen af aktive vendinger bundet op på udsagnsord i større grad bliver til refleksioner og svar omkring praksis, end brugen af passive vendinger som eksempelvis abstrakte navneord. Altså, med anvendelse af eet af begreberne fra Skovmoses figur (figur 1), en tilnærmelse af den aktuelle situation, som medarbejderne oplever den. Denne drøftelse er værdifuld idet dialog om praksis som den er (det vil sige som iagttaget) kan muliggøre dialog om, at der allerede foregår megen god praksis. Altså en modvægt til dén mangeldiskurs, projektet har afsæt i – og dermed også i en meningsskabende kommunikation, der beskriver medarbejderne som både kompetente om end med med behov for at udvide deres handlerepertoire.

Konsulentens opgave bliver i denne tilgang i større grad at koble sig på dén meningsfuldhed, der kan spores blandt medarbejderne mere end at medarbejderne skal koble sig på dén meningsfuldhed, konsulenterne møder frem med i form af teoretiske oplæg. Disse kan alligevel blive af vist som tunge og virkelighedsfjerne, som det fremgik i indledningen af specialet – hvilket vi tidligt i projektet blev opmærksomme på: ”*Eksperimentere med vores form: så det ikke bliver rækkefølgen på vores slides, men deres praksis og erkendelsesinteresse, der styrer progressionen”* (bilag 3, l. 46-47). I denne indfaldsvinkel kan der støttes op om medarbejdernes iagttagelser af egen praksis og om deres iagttagelse af iagttagelse - altså potentiel selvbevidstgørende virksomhed og/eller dobbeltlooplæring med refleksion om refleksion som arbejdsform.

## Opsamling

En formativ analyse peger på, at egen praksis på mange måder er bundet op i de diskurser, som projektbeskrivelsen navigerer i og med. Ikke desto mindre kan der ses muligheder i at rette fokus mod deltagernes eksisterende praksis – og i større grad understøtte den aktuelle situations praksisformer med teori og evidensbaseret metode mere end at underkende den eksisterende praksis med selvsamme.

Derudover ses meningsskabelsen som et betydningsfuldt begreb i forhold til forandringsarbejdet – men meningsskabelsen må ikke bare rette sig mod inklusionspraksis og relationen mellem lærer og elev – men også mod de strukturer og organiseringsformer, der betinger inklusionsarbejdet, såfremt der skal være tale om organisatorisk læring.

Det ses endvidere at projektkonstruktionens fokusparadoksalt reducerer mulighederne for at udvikle dén lokale evidens, der efterspørges. Her foreslås at der gives de nødvendige ressourcer og den nødvendige tillid til, at de decentrale organisationer i større grad eksperimenterer med deres praksis, så videnskabelsen om den gode praksis kan overskride de rammer, projektbeskrivelsens ”forestillede situation” opstiller.

# Et nyt design

Ovenstående analyse giver anledning til at give et bud på en alternativ projektramme. Konstruktionen af et anderledes design er selvfølgelig primært i hænderne på forvaltningen, men jeg vil alligevel forholde mig til, om man uden at kompromittere de fastsatte rammevilkår, kan justere på den konsultative bistand gennem et nytænkt projektdesign - en ”organisatorisk fantasi” (jf. figur 1), der på anderledes vis tager afsæt i dén virkelighed, som lærere og pædagoger oplever, de befinder sig i. Eller med andre ord; en bottom-up tilgang, hvor inklusionsudfordringernes udtryk i det unikke perspektiv hos enkelte teams definerer hvilke teoretiske perspektiver, der findes relevante at bydes ind med som forandringsunderstøttende faktor – herunder evidensbaseret materiale efter konkret relevans.

Projektkonstruktion overskrider ikke den aktuelle ressourcemæssige ramme ifht. UCSJ og frigiver samtidig timer på de enkelte skoler og reducerer de praktiske udfordringer med dækning af fravær – så nogen kan ”passe børnene imens”. I forlængelse af den ”organisatoriske fantasi” er ”en forestillet situation”(jf. figur 2) om, at deltagernes praksis tillægges en central og styrende rolle i kompetenceudviklingen – men også om, at vi som konsulenter kommer tættere på hvordan medarbejderne rent sprogligt navigerer i forhold til hverdagens udfordringer. Herunder også at projektets implikationer kan håndteres anderledes (jf. de 3 hypoteser i diskursanalysen);

* gennem en større grad af fokus på de lokale unikke forhold,
* en retorisk og didaktisk tilgang, der i større grad italesætter eksisterende kompetencer og eksisterende elementer af god praksis, og
* en tydeliggørelse af ”indefra-ud”-perspektivet (lokal evidens), som en legitim og bærende ramme.

Fælles undervisningsdage
Nuværende konstruktion - 2 hele dage med halvdelen af medarbejderne på hver faciliteret af to konsulenter: 2 x 6 timer (skolen) og 24 timer (UCSJ). Erstattes af halvdagsseancer efter følgende model:

|  |  |
| --- | --- |
| **Aktivitet** | **Begrundelse** |
| Vi har god erfaring med at udsende ”velkomstbreve” inden undervisningsdagene. Denne praksis bør fortsættes. | De beskriver kort den kommende seance og hjælper med hurtigere at få sat konteksten og rammeaftalen (kontrakten) på aktivitetsdagen.  |
| Halvdagsseancer faciliteret af én konsulent (i 2 blokke – formiddagsblok og eftermiddagsblok – alternativt over 4 blokke på 4 dage), hvor altså ¼ af årgangsteams deltager pr. seance.  | Samtlige teams kommer i spil over de to-fire dage. Enkelte meget små skoler kan nøjes med én dag, hvilket frigiver timer afholdelse af ledelsesmøde (som beskrives senere). Børnene skal således kun undvære ¼ af personalegruppen en halv dag frem for ½ af personalegruppen en hel. |
| Vejledning med livesupervision via UCSJ-konsulent i 1 time (heraf ca. 10 minutter til rammeaftale): Halvdagsseancen vil indholdsmæssigt basere sig på aktionslæringsmodellen og det eksemplariske princip. En vejleder har sit team i ”live” vejledning og får løbende ”live”supervision via UCSJ-konsulenten. Det/de øvrige teams (i praksis kan der højst blive tale om to stk. på de største skoler) er observatører/ reflekterende teams.  | Aktionslæringsmodellens fokus på lokal praksisudvikling styrkes.Livesupervisionen gør vejlederfaglighedsudviklingen mere praksisnær. UCSJ-konsulentens forestillinger om virkningsfuld vejledning bliver be/afkræftet og potentielt udvidet – hvilket kan kvalificere den superviserende bistand i andre seancer. Aktionslæringsmodellen trænes. |
| Alle vejledere deltager gennem alle blokke. | Vejlederne kan observere hinanden ifht. vejlederfærdigheder og få samtidig mulighed for at lytte til måder, der arbejdes med inklusionspraksis på.  |
| Reflekterende team(s) og evt. bevidning i 30 minutter (UCSJ-konsulenten faciliterer). | Brugen af reflekterende teams og evt. bevidning kan have en anerkendende funktion – men anvendes også til at eet teams erfaringer bliver reflekteret i kollegaers forståelsesramme. |
| Fælles dialog om inklusionsperspektiverne i sagen/casen – med inklusionsfaglig optik OG metarefleksiv optik: 45 minutter. | Hér fokuseres på inklusionsfaglighed, hvor UCSJ kan biddrage med seneste viden på området – men også facilitere samtale om hvordan eventuel omsættelse kan ske. Fokus på både indhold og form i samtalen. Dette dobbelte fokus med henblik på at træne metarefleksivitet. |
| Opsamling omkring læringspointer: 15 minutter. Faciliteret af UCSJ-konsulent | Vejledningen/samtalens kompleksitetsudvidelse skal reduceres igen i form – helheden kan ikke overskues / huskes. Læringspointer både omkring form og indhold. |
| Teamet ”sendes ud at passe børnene”. Vejledere og UCSJ-konsulent alene: 30 minutter: respons til dén vejleder, der har ”været på” og opsamling af vejledningsfaglige pointer – til evt. brug på uddannelsesdagen. | Fokus på konkrete vejlederfagligheder og brugen af aktionslæringsmodellen. Vejlederkursusdage kan få begyndende form ud fra de opmærksomheder, der findes. |
| Der kan eventuelt anvendes video med henblik på senere vejlederuddannelsesdag. | Video kan kvalificere vejledernes færdigheder og indgå i uddannelsesdagene – ved at fokusere på kommunikative samspil i vejledningen.UCSJ-konsulenten kan tilsvarende ”beriges” omkring egen praksis |

Vejlederdagene:
I nuværende konstruktion to uddannelsesdage for alle vejlederne på en skole med undervisning om vejlederfærdigheder, dilemmaer, positioneringer m.v. Rammen er 6 timer (pr. deltagende vejleder pr. gang) og 12 timer (UCSJ).

|  |  |
| --- | --- |
| **Aktiviteter** | **Begrundelse** |
| Fastholdes som uddannelsesdag med ovenstående indhold – men suppleres op med inklusionsfaglig formidling ud fra de temaer, der viser sig i aktionslæringsforløbene og vejledningen (samt i sparringen i de tilfælde at denne ligger før vejlederdagen). Begge konsulenter deltager, da de har arbejdet i forskellige teams og dermed bringer værdifulde iagttagelser med. | Der arbejdes med vejledergruppen som et team.Inklusionsfagligheden skal have plads idet inklusion som begreb kan tilføres hvilken mening som helst (en flydende betegner) – ligesom der fortsat kan arbejdes med inspirationer; fra forskningsviden, andre team-praksisser og andre skoler praksis (UCSJ-makkerparrene er på hver 6 forskellige skoler)Vejlederdagen kan bidrage til aktionslæringens 5 fase (videnbearbejdning) |

Vejledersparring: 2 timer pr. vejleder
Har ingen fastlagt form i nuværende konstruktion

|  |  |
| --- | --- |
| **Aktiviteter** | **Begrundelse** |
| Foregår som livevejledning (1 time) med efterfølgende refleksion (1 time) mellem vejleder og konsulent. Optimalt med deltagelse af en eller flere vejlederkollegaer i et bevidningsformål. | Alle teams følges således af UCSJ, der på dén vis kan udtale sig på mere generelle træk, når han/hun mødes med styregruppen.Sparringen i denne aktivitet kan være mere personlig omkring den enkelte vejleder –og/eller handle om helt specifikke aspekter på sagsniveau.Vejlederkollagadeltagelse kan bidrage til øget viden og teamudvikling.Aktionslæringsmodellen trænes. |

* Lokalt midtvejsmøde mellem vejledere, ledelse og USCJ-konsulenter
En ny konstruktion, der henter sine ressourcer i de sparede timer fra fællesdagene. 2 timer pr. skole.

|  |  |
| --- | --- |
| **Aktiviteter** | **Begrundelse** |
| Møde mellem UCSJ-konsulenter og udviklingsgruppe (herunder ledelse). | Formålet er midtvejs/løbende i processen at danne sig overblik over de organisatoriske rammer, muligheder og begrænsninger i relation til den optimale kultur og struktur omkring vejledningens ”grundkontrakt” (Løw, 2004) og den fremadrettede brug af aktionslæring som inklusions-praksisudviklingsmetode. UCSJ-konsulenter faciliterer mødet. |

Såfremt den organisatoriske fantasi kan strække sig ud over den fastsatte ressourceramme, kunne følgende UCSJ-støttede aktiviteter fremme sigtet om at udvikle inklusionsindsatsen:

|  |  |
| --- | --- |
| **Aktiviteter** | **Begrundelse** |
| Kommunekonferencer | Facilitering af praktikeres møde med praktikere fra andre skoler. Inspiration/erfaringsudveksling. |
| Supervision af inklusionskonsulenter | Inklusionskonsulenterne er centralt ansatte kernepersoner i inklusionsbestræbelserne. Her kan supervision bidrage til meningskoordinering mellem centrale tiltag og praksis – eksempelvis koordinering af samtidige projekter og/eller processtøtte ved nyudvikling. |
| Facilitering af vejledernetværk | Vejlederne på de enkelte skoler kan organisere sig i et kommunalt netværk, hvor der erfaringsudveksles og gives oplæg om ”seneste nyt fra forskningsfronten”. |
| Facilitering af lokale udviklingsgruppemøder | Her kan der skabes rum for drøftelser af lokale udfordringer og problemstillinger, der bringer ledelse og praksisaktører tættere på hinanden mhp. strategiske prioriteringer. |
| Ledercoaching | Lokal forankring.Skolelederen befinder sig i et massivt krydspres, hvor projektet presser sig på i forhold til de lokale beslutningsprocesser og organiseringsformer. Coaching kan bidrage til klarhed, prioritering og beslutninger. |

# Afslutning

Jeg har i dette masterspeciale sigtet mod at opnå en større forståelse af kompetenceudvikling knyttet til centralt igangsatte og styrede projekter i en kommune – i dette tilfælde med inklusion som tema.

Jeg har set at kompetencebegrebet som det anvendes i øjeblikket har en forankring i en samfundsmæssig udvikling, hvor internationale konkurrenceaspekter skaber nationalt fokus på øget konkurrencedygtighed gennem kvalificering af medarbejderen. På skoleområdet ses et tilsvarende fokus på at sikre maksimalt udbytte af hver enkelt elevs skolegang – hvilket afføder en lovbestemt strategi omkring inklusion – hvilken dog også har økonomiske begrundelser.

I en kommunal struktur igangsætter og styrer centrale forvaltninger forskellige udviklingsprojekter, som skal imødekomme ovenstående, men som på én og samme tid også tjener til forvaltningens egen legitimitet og profilering såvel som den enkelte skoles.

Jeg har i specialet også sigtet mod at afdække hvilke muligheder og barrierer jeg som ekstern forandringsagent står over for som leverandør i et konkret udviklingsprojekt. Hér har jeg med inspiration fra kritisk aktionsforskning og kritisk diskursanalyse set, at en sådan projekthåndtering, i hvert fald i dette tilfælde, rummer visse implikationer idet der diskursivt fremstilles en fortælling om skolerne og medarbejdernes praksis som utilstrækkelige og mangelfuld - uanset egenoplevelsen. Heri ses et aspekt af en sløring af grænserne mellem skolen og forvaltningen idet projekterne griber ind i de decentrale organisationers selvfortælling og selvstyring af praksisudvikling. I det konkrete projekt er der omkring praksisudvikling opsat krav om anvendelse af logikker fra meget forskellige tænkninger omkring praksisudvikling; på den ene side en forsknings/evidensbaseret implementering af viden og særlige metoder og på den anden side en lokal forankret vidensudvikling gennem aktionslæringsprocesser. Dette giver en metodisk difussitet, som både rammer deltagere såvel som konsulenter, hvor meningsskabelse bliver et centralt begreb i kompetenceudviklingsprocessen.

Derudover ses et negativt potentiale til, at det konkrete projekt bidrager til at reducere den lokale pædagogiske og didaktiske kreativitet. Dette dels gennem ovenstående valg af metodisk ramme i projektet, men også i at kompetencebegrebets videns- og læringsforståelser orienterer sig mod en færdigheds/anvendelsesdimension og en metode-oversættelsesdimension. En tredje – kreativ produktion – kunne med fordel indtænkes i kompetenceudvikling fremadrettet – hvor refleksive og metarefleksive kompetencer fremstår som en forudsætning.

Ikke desto mindre ses der muligheder for, gennem et alternativt projektdesign, at styrke inklusionsarbejdet uden nødvendigvis at skulle navigere i en kreativitetsreducerende mangeldiskurs.

# Litteratur

Andersen, Niels Åkerstrøm og Born, Asmund (2002): Kærlighed og omstilling – iotalesættelsen af den offentligt ansatte.Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Baviskar, S. m.fl.: *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*, SFI, 2013

Danelund, Jørgen (2010): *Ledelse med mening – Netværksledelse og styring af selvstyring på afstand*. Forlaget Metropol

Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten (2010): *Kompetencebroen del 2 og 3 – Strategisk reflekterende kompetenceudvikling i systemteoretisk og diskursteoretisk perspektiv*. Forlaget Metropol

EVA (Danmarks evalueringsinstitut)(2013): *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling.*

EVA (Danmarks evalueringsinstitut) (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*

Frimann, Søren og Bager, Ann (2012): *Dialogkonferencer.* I: Duus, Gitte m.fl (red.): *Aktionsforskning – en grundbog.* Samfundslitteratur

Hermann, Stefan (2003): *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling.* I: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, Nr. 1. 2003

Hermann, Stefan og Kristensen, Jens (2003): *Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål – det sociale som investeringsobjekt.* I: Dansk pædagogisk tidsskrift, nr, 4, 2003.

Illeris, Knud (2012): *Kompetence – Hvad, hvorfor, hvordan?,* Samfundslitteratur

Illeris, Knud (1999): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, M.W. & Phillips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Karstensen, David (2009): Statens Center for Kvalitets- og Kompetenceudvikling
*Hvordan kan man styrke den strategiske kompetenceudvikling på skolerne*? Konference om efteruddannelse og kompetenceudvikling
Undervisningsministeriet i samarbejde med Gymnasieskolernes Lærerforening, Rektorforeningen og Danske Erhvervsskoler, 15. og 21. april 2009

Keiding, Tina B. (2014): *Luhmann: Kommunikation og refleksivitet.* Forelæsning på MOC 3, 23/3 2014.

Keiding, Tina B. (2012): *Ledelse som interventionskommunikation*. I: Molly-Søholm T. m.fl.: *Systemisk ledelse. Teori og praksis*. Samfundslitteratur

Kjær, Bjørg (2009): *Basispladspædagogik og institutionskultur - Om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune.* Professionshøjskolen UCC

KL og KTO (2002): *Læring på jobbet – et overblik.*

Kreiner, Svend (2013): *Derfor kan vi stadig ikke stole på PISA*, Kronik i Politiken, 10. dec. 2013.

Kristensen, Jens Erik (2012): Viljen til inklusion – en samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny pædagogisk dagsorden. I: Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 4, december 2012, s. 50.59.

Kvale, Steinar (2009): Interview - introduktion til et håndværk. Hans Reitzel, 2009

Laursen, Erik (2013): *Udvikling gennem import af organisationsopskrifter* I: Stegeager, Nikolaj og Laursen, Erik (2013): *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur

Laursen, Erik og Stegeager, Nikolaj (2013): *Organisatorisk læring og transfer*. I: Stegeager, Nikolaj og Laursen, Erik (2013): *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur

Løw, Ole (2004): *Intern konsultation – konsulent i mellemkollegiale relationer.*
I tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: 2004, nr. 5-6, side 371-384.

Mitchell, David (2014): *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier.* Dafolo

Nielsen, Kit Sanne (2004): *Fortællinger i organisationer*. Gyldendal

Olesen, Birgitte Ravn (2011): *Aktionsforskning – om at skabe meningsfuld viden og forandring sammen*. I: Almlund, Pernille og Blom Andersen, Nina: *Fra metateori til kommunikation*, Hans Reitzels Forlag.

Pearce, Barnett (2004): *The coordinated management of meaning*. I Gudykunst, William: *Theorizing About intercultural Communication*. SAGE publications

Pedersen, Kaj Ove (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag

Phillips, Louise (2010): Diskursanalyse. I: Brinkmann, Svend og Tanggård, Lene (2010): Kvalitative metoder, Hans Reitzels Forlag

Qvortrup, Lars (2009):  *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden.*Gyldendal

Qvortrup, Lars (2005): *Knowledge Society and Educational Institutions - Towards a Sociological Theory of Knowledge.* Teachers Matter 05, OECD, Helsingør, Danmark,17-18 November 2005.

Rasmussen, Jørgen m.fl. (2013): *Organisering og forandring* I: Stegeager, N. og Laursen, E. (2013): *Organisationer i bevægelse – læring, udvikling, intervention*. Samfundslitteratur

Ratner, [Helene](http://www.saxo.com/dk/forfatter/helene-ratner_6694271) (2013): *Inklusion - dilemmaer i organisation, profession og praksis*, Akademisk forlag

Regeringen (2011): *Et Danmark der står sammen.* Regeringsgrundlag*,* oktober 2011.

Schön, Donald A. (2000): *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. I: Illeris, Knud (red): *Tekster om læring,* Roskilde Universitetsforlag

Skovmose, Ole (2006): *Kritisk forskning – pædagogisk udforskning*. I: Skovmose, Ole og Blomhøj, Morten: *Kunne det tænkes – om matematiklæring*, Forlag Malling Beck

Sløk, Camilla m.fl. (2011): *Hvad skal barnet hedde? Rapport om ledelse af inklusion.* Center for Skoleledelse, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School, Professionshøjskolen, UCC. December 2011

Stegeager, Nikolaj og Laursen, Erik (2013): *Organisatorisk læring og transfer*. I: Stegeager, Nikolaj og Laursen, Erik (2013): *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur

Stefan Hermann (2003): Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling. Uddannelse nr. 1, 2003. UVM.dk

Thøgersen, Ulla (2013): *En engagerende grund – om motivation og læring i organisationer.* I: Stegeager, Nikolaj og Laursen, Erik (2013): *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur

UVM (Undervisningsministeriet) (2014): *Nye fælles mål*. [www.emu.dk](http://www.emu.dk)

UVM (Undervisningsministeriet) (2014b): *Inklusionsfremmende styringsmodeller – cases fra 8 kommuner.* UVM og Epinion

UVM (Undervisningsministeriet) (2013): Pejlemærker for kompetenceudviklingen i folkeskolen

Weick, Karl og Quinn, Robert (1999): Organizational change and development. Annual Reviews ([www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org))

Willert, Søren (2014): *Kompleksitetsteori i videnskabs- og aktørteoretisk lys.* Forelæsning på MOC-seminar 30. august 2014.

# Bilag

## Bilag 1 - Projektbeskrivelse

**Projektbeskrivelse – orienteringsbrev.** OBS: Dokumentet anonymiseret. XX = kommunens navn.

------------

**Projekttitel:** Folkeskolen er for alle elever 2014-2015

**Projektemne:** Inklusion

**Projektbeskrivelse**

***Baggrund*** XX Kommune har i de sidste to år decentraliseret specialundervisningen og vores 18 folkeskoler har derved fået væsentlige udfordringer i forhold til at løfte denne opgave. Det drejer sig primært om manglende kompetencer hos medarbejdere og ledelse i folkeskolen. XX vurderer, at de manglende kompetencer kan vanskeliggøre implementeringen af folkeskolereformen og påtænker derfor at sætte indsatser i gang allerede i skoleåret 2014-2015.

En lokal undersøgelse viser tydeligt, at en stor del af XXs lærere ikke har de nødvendige ressourcer til at løfte inklusionsudfordringen, og at deres arbejdsmiljø er stærkt påvirket af decentraliseringen af specialundervisningen.

XX Kommune vurderer derfor, at inklusionsindsatsen i XX har potentiale til at hæmme implementeringen af folkeskolereformen.

På ovenstående baggrund og med XX Kommunes børne- og ungepolitik som værdimæssig ramme ansøger XX Kommune derfor om støtte til kompetence udvikling i inklusion for alle XXs folkeskolers pædagoger og lærere i samarbejde med University College Sjælland (UCSJ).

***Formål*** Formålet er at udvikle faglige og sociale læringsfællesskaber, hvor det enkelte barns læreproces kontinuerligt er i fokus. Fundamentet er en videreudvikling af den professionelle samarbejdskultur, hvor lærere og pædagoger forholder sig analytisk til teamets inklusions- og undervisningspraksis. Aktionslæringsmodellen (AL) rammesætter kompetenceudviklingsindsatsen, som på kort sigt udvikler de nødvendige pædagogiske og faglige kompetencer i forhold til at håndtere de ofte modsatrettede fordringer, der kan identificeres i inklusionsbestræbelserne, og som på længere sigt sikrer skolerne som organisationer, der er i stand til løbende at udvikle undervisningen, så den kan rumme alle elever.

***Indhold*** Kompetenceudviklingsforløbet bygger på to vigtige forhold:

*Praksisnær kompetenceudvikling og evidens* Forløbet tilrettelægges som aktionslæringsforløb, således at professionsviden udvikles i tæt tilknytning til deltagernes pædagogiske praksis på baggrund af aktuelle forskningsresultater, således at evidensinformeret viden og indsigt producerer ’lokal’ evidens for praksis.

*Organisatorisk forankring og udvikling af den kollegiale samarbejdskultur*

Forløbet bygger videre på den samarbejdskultur, der er blevet udviklet gennem et treårigt udviklingsforløb på alle XXs skoler om læringsmiljø og pædagogisk analyse i LP regi.

Kompetenceudviklingsindsats forankres i skolernes professionelle samarbejdskultur ved at skolernes ressourcepersoner (LP-tovholdere, inklusionsvejledere og teamkoordinatorer) får centrale positioner som facilitatorer af aktionslæringsprocesserne i samarbejde med skolernes pædagogiske ledelse.

**Kompetenceudviklingsforløb - del 1 To undervisningsdage for pædagogiske medarbejdere.**

Medarbejderne på hver skole deles i to lige store grupper og hver gruppe deltager i én kursusdag.

*Første undervisningsdag* Præsentation af forskningsviden (Jf. forskning David Micthell og Susan Tetler) om betingelserne for udvikling af faglige og sociale læringsfællesskaber. Præsentation og drøftelse af hovedfaktorer og centrale metodiske byggesten i udviklingen af læringsfællesskaber og støttende læring med aktionslæringsmodellen (AL) som ramme for de professionelles systematiske pædagogiske analyser (Jf. forskning af Helle Plaugborg, Bjørg Kjær og Thomas Nordahl).

Aftaler om første aktion og iagttagelsesmetode indgås vedrørende:

* Tilgange og metode til udvikling af faglige og sociale fællesskaber
* Inklusionsanalytisk beredskab
* Tilgange og metoder til udvikling af den kollegiale samarbejdskultur

*Anden undervisningsdag* Yderligere viden om og indsigt i inklusions- og eksklusionsmekanismer samt introduktion og træning i facilitering af aktionslæringsmodellen (AL). Målet med denne dag for ressourcepersonerne er at opnå fælles forståelse af aktionslæringsmodellen og hvordan man som ressourceperson kan facilitere aktionslæringsprocesserne.

* Tilgange og metoder i facilitering af læreprocesser
* Ressourcepersonens facilitering af dialog, analyse og refleksion med henblik på opbygning af inklusionskompetence i de enkelte team?

*Mellemrum i praksis*

Mellem første og anden del sætter deltagerne de aftalte aktioner og iagttagelse af disse i gang på skolerne. De enkelte team samarbejder med hinanden og med ressourcepersonerne om denne proces. Målet med aktionerne og iagttagelse af disse er, at teamet indsamler opmærksomhedspunkter til identifikation og karakteristik af ’god’ inkluderende didaktik.

**Kompetenceudviklingsforløb - del 2**

**To undervisningsdage for pædagogiske medarbejdere på skolen**

Medarbejderne deles i to lige store grupper og hver gruppe deltager i én kursusdag.

Supplerende forskningsviden præsenteres og drøftes. Præsentation af iagttagelser fra praksis. Karakteristik af ’god’ inkluderende didaktik. Evaluering af iagttagelsesprocessen mellem første og anden del. Processen justeres og nye aktioner aftales.

**En undervisningsdag for ressourcepersonerne på skolen**

Evaluering af ressourcemedarbejderens egen position i iagttagelsesprocessen. Præsentation og yderligere træning af den reflekterende samtale. De analytiske perspektiver kobles til praksiserfaringerne.

**Mellemrum i praksis** Mellem anden og tredje del får ressourcepersonerne på skolen besøg af underviserne fra UCSJ.

På baggrund af de nyligt igangsatte aktioner trænes den didaktiske samtale i udvalgte team med underviseren fra UCSJ som facilitator. Ressourcepersonerne vælger selv fokusområdet. UCSJ undervisere bidrager og guider refleksionsprocessen og kommer med konkrete input i forhold til udviklingen af faglige og sociale fællesskaber. Der er fokus på både indholdet af aktionerne, nemlig udvikling af inkluderende læringsmiljøer og på aktionslæringsprocessen som videndelings- og samarbejdsmodel..

**Kompetenceudviklingsforløb - del 3** Fælles afslutningsdag for alle medarbejdere på skolen med fokus på, hvordan den enkelte medarbejde og resten af teamet samarbejder systematisk om udviklingen af faglige og sociale læringsfællesskaber, både for børn og voksne. De professionelle producerer selv data og bidrager til at skabe ’lokal evidens’ omkring den enkelte elevs læringsudbytte og trivsel, således at den kollegiale samarbejdskultur styrker professionskulturen.

**Forankring og synkronisering** Efter arbejdet med systematiseret analyse af den inkluderende praksis og identifikation af inklusion- og eksklusionsmekanismer forventes forløbet at være kommet så godt i gang på den enkelte skole, at ressourcemedarbejderne i samarbejde med de øvrige medarbejdere fortsat samarbejder med AL-modellen som styringsteknologi. Dette tages op på det afsluttende evalueringsmøde mellem den pædagogiske ledelse, udviklingsgruppen og konsulenter fra UCSJ.

***Deltagere*** 1.000 lærere og pædagoger.

50 ressourcepersoner inden for inklusionsområdet.

18 skoleledelser

***Forventet resultat*** Målet er for det første at videreudvikle deltagernes pædagogisk-didaktiske kompetencer på baggrund af en forskningsinformeret og erfaringsbaseret kompetenceudvikling på inklusionsområdet. For det andet at udvikle en professionel kollegialitetskultur med teamet som organisatorisk ramme, hvor vejledningspraksis og -kultur står som centrale ressourcer i udviklingen af en inkluderende praksis.

De lokale mål for det konkrete kompetenceudviklingsforløb formuleres af den enkelte skole. Målene skal være klare og utvetydige, således det er muligt at få og give specifikke tilbagemeldinger på de faglige resultater af indsatsen. Denne målsætning kan evt. synkroniseres med den pædagogiske læringsledelse[[27]](#footnote-27) der med den kommende skolereform aktualiseres.

Kort sagt er målet udvikling af pædagogisk-didaktisk inklusionskompetence og professionel samarbejdskultur.Dette sker på baggrund af forskningsbaseret viden og indsigt om inklusion/eksklusion og på baggrund af en erfaringsbaseret viden. Det systematiske arbejde med faglige og sociale læringsfællesskaber i praksis forudsætter styrkelse og udvikling af ressourcemedarbejdernes vejledningskompetencer og udvikling af hele vejledingskulturen, således en fagorienteret kollegial (team)kultur sammen med hensigtsmæssige og forpligtende arbejdsfællesskaber udgør forudsætningen for en mere systematisk inklusionspraksis.

***Formidling og videndeling*** Målsætningen er at etablere en dialog med en lang række aktører om ”next-practice” på området.

Erfaringerne med læringsledelse skal fungere som en model til inspiration for andre kommuner i Danmark.

Den primære målgruppe er aktører fra andre kommuner i Danmark.

Den sekundære målgruppe er andre aktører på uddannelsesområdet, professionshøjskoler, forskningsinstitutioner, faglige organisationer, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet.

På nationalt niveau vil XX Kommune, sammen med UCSJ, afholde en konference i oktober 2015, hvor resultaterne formidles.

XX Kommune vil desuden formidle resultater ved andre relevante nationale konferencer.

***Styregruppe*** Der nedsættes en styregruppe bestående af velfærdsdirektør, skolechef, to skoleledere samt den ansvarlige fra University College Sjælland og repræsentanter fra XX Lærerforening og BUPL. Styregruppen monitorerer uddannelsesforløbet og har ansvaret for, at målene opfyldes. Styregruppen træffer beslutninger om uddannelsesforløbets gennemførelse og udvikling. XX Kommune varetager formandskabet i styregruppen.

## Bilag 2 - Interview

**Transkription: Interview af fagkonsulent og koordinator på projektet. 20/10 2014**
Den aktuelle kommune anonymiseret (=XX)
Navne anonymiseret og funktion i stedet indsat i [ ]

I = interviewer

K = Fagkonsulent

--------------------------------------------------------------

I: Hvis du måske havde tid til at sige lidt omkring projekthistorikken, kan man sige… der er jeg jo kommet lidt sent ind i det i forhold til at vide hvad, der ligger dér… Så lidt kort om den.

K: Ja. Foråret 2014… på det tidspunkt hvor ansøgninger til AP-Møllerfondens penge til kompetenceudvikling for folkeskolelærer og ledere… der bliver UC Sjælland kontaktet af XX-kommune, og der er [chefkonsulent], som plejer at tage til forvaltninger, der tager til møde med skoleforvaltningen – børn og unge –skoleforvaltningen her. Og efter dét møde kommer han tilbage med nogle kriterier med…

I: Hvem gør dét?
K: Øøh… [chefkonsulent], jeg er ikke med dér. [chefkonsulent]og [anden chefkonsulent] tager til møde med [skolekonsulent] og velfærdsdirektøren og [anden forvaltningsmedarbejder], tror jeg også sidder der. Det handler om flere opgaver. Det handler om opgaver i forhold til undervisningsfag, og det handler om en opgave i forhold til ledergruppen i folkeskolen og så en sidste opgave – og det er der hvor jeg er med. Der er det folkeskolen og lærere og pædagoger i folkeskolen..

I: Og inklusionsprojektet?

K: Inklusionsprojektet

I: Ja.

K. Som jo hedder inklusionsprojekt nu. Dengang i starten hed det jo Folkeskolen for alle 2014-2015… Og det (griner) er så blevet omdøbt undervejs…

I: Hvordan er det blevet dét?

K: Spørgsmålstegn. Det er sådan noget der sker i daglig tale, ikke også. Så hvad mener du med Folkeskolen for alle 2014-2015? Ja, Inklusionsprojektet! Og det står jo også på nogle af dokumenterne kan du se. Inklusion… inklusion og synlig læring er det jo så blevet, ikke

I: Ja, og inklusion og udvikling af faglige og sociale læringsfællesskaber står der i processtyringsdokumentet.

K: Ja.

I: Så der sådan flere forskellige titler i spil?

K: Ja…. Nå, men det kommer tilbage igen til mig. Og [chefkonsulent] beder mig om at lave et udkast til hvordam man kunne lave et udviklingsprojekt i kommunen hvor alle lærere og pædagoger er involveret, og øhh, det SKAL være et aktionslæringskompetenceudviklingsforløb. Altså det skal være bygget op omkring nogle hele kursusdage og så skal der være nogle muligheder for at arbejde i praksis og så skal der være opfølgning, altså en klassisk… sådan modultænkt kompetenceudvikling.

I: Og det er bestillingen fra forvaltningen?

K: Ja, det er bestillingen. Bestillingen handler også om at det skal være den seneste forskning på området, der skal præsenteres og som lærerne skal arbejde med. Så det er også et af kriterierne. Mmmm. Ja, jeg laver et udkast ud fra de her kriterier, hvor vi sådan gætter lidt på, hvad er det egentlig AP-Møllerfonden gerne vil ha’ i øvrigt også, ikke. Med et øje til, gad vide, hvad ville kunne gå igennem. Og dér handler det jo om, så tæt på lærernes praksis, som overhovedet muligt. Alstå, at der sådan et anvendelsesperspektiv, og det passer jo også godt til aktionslæringstankegangen. Og så handler det også om… vores forslag går også på at vejlederne skal involveres, fordi vejlederne så kan blive krum… altså at vejlederne kan blive de centrale øøh deltagere i projektet.

I: Så dén konstruktion er en UCSJ-idé?

K: Med vejlederne?

I: Ja.

K: Ja, sådan husker jeg det. Og dét bygger på dét at ressourcepersoner kan være en central… er en central (???)

I: Og det er ud fra dén der EVA-rapport?

K: Lige præcis. Det er lige præcis dén idé. Mmm ja. Jeg laver så et udkast og kommer til et møde hvor jeg tror vi skal tale om udkastet. Hvor vi kan sige, nå, men hvordan kan dét her hænge sammen og…

I: Og mødet det er med…?

K: Det er med [anden forvaltningsmedarbejder] og …

I: Det er den samme flok du taler om?

K: Ja, de er den samme flok, [Chefkonsulent] er med. [Anden chefkonsulent] er ikke med, for nu handler det kun om vores folkeskoleprojekt. Øhhm. Mødet kommer til at handle om økonomi….

I:…. Og det var ikke dét som det skulle starte som eller….

K: Det var i alt fald ikke dét, jeg var forberedt på (Griner), men heldigvis var [chefkonsulent] med og …

I: Okay

K: Og jeg kan sige… nu kører båndet jo også… at det var virkelig en meget tough forhandling om økonomien. Og det handlede om at Forvaltningen på et andet tidspunkt havde købt noget af UC Sjælland – det var så godt nok på læreruddannelsen… som stod for dén efteruddannelse. Det gør de jo også som vi også laver efter-videreuddannelse, så gør læreruddannelsen jo også. Og dét var nogle helt andre priser… Det prøver man så også på at….

I: at få trukket ind i dét her projekt hér..?

K: Ja.

I: Men sig mig lige. Dét der så ble til selve ansøgningen… Et det dét her dokument… eller er det dét her dokument?

K: Det er ikke nogen af dem… Må jeg lige se engang. Begge de her dokumenter…

I: Eller er de arbejdspapirer stadigvæk.

K: Begge de her dokumenter er noget… nej vent nu lige lidt…. Dét her, det er faktisk – stort set det….. Det her det er hmmm. Det der ligger her. Det er dét jeg havde med.

I: De første 5 sider her…

K: Ja, … vil jeg tro. Det er det også

I: Mmm

K: Stort set. For så er det at de gerne vil have Mitchell med, det havde jeg ikke. Jeg kendte ikke David Mitchell inden de øhm, bad om at han kom på. Så der er nogle justeringer i dét her. Men stort set. Så er det vores ansøgning her. Eller vores idéoplæg. Og så. Ja, med de her to spor.

I: Ja.

K: Og så kommer den her på.. den er sådan lidt mere…

I: Detailstyret?

K: Ja, overskuelig, ikke.

I: Men det her dokument som så ligger hér, som vi har på projektet..

K: Ja, det er [Skolekonsulent]s… Som han har lavet og sendt ud…

I: Til…?

K: Skolerne

I: Ja, for vi har både dét her dokument. OG så har vi også … dét her.

K: Ja.

I: Er begge dele gået til skolerne…

K: Begge dele er gået skolerne og begge dele er [Skolekonsulent]s.

I: Okay. Så det er hans informationsmateriale til skolerne?

K: Ja.

I: Begge dokumenter?

K: Ja.

I: Super… Godt

K: Jeg skal lige se dén der helt færdig. Hvor mange sider den…

I: Det er dén der lidt lange der…

K: Ja, det er stadigvæk [Skolekonsulent]s. Du kan næsten se at han har klippet ud af dén her.

I: Ja, mange af tingene går igen kan man sige, så… derfor var jeg også usikker på….

K: Ja – men han har forenklet ansøgningen. [Skolekonsulent] har forenklet den lidt, ikke… En lille smule, rykket lidt rundt på… på noget af det.

I: Ja.

K: Men det er noget der kommer fra dem…

I: Godt. Men det jeg egentlig også bare havde brug for at vide, det var hvem der havde været modtagere på det her dokument ,ikke..

K: Ja, der er skolen.

I: Det er godt.

K: Og det er [Skolekonsulent], der har lavet det.

I: Og det er dét her som går til AP-møllerfonden i første udgaven bare…

K: Ja, det bliver også lavet… altså de skal have det i sådan en særlig formel…

I: Ja.

K:… så jeg har faktisk aldrig set AP-Møller fondens version, for den bliver lavet elektronisk. Så jeg ved faktisk ikke helt hvad de har skrevet ind i dén.

I: Men vi formoder, at det er dét her der er tastet?

K: Ja.

I: Men har de så fået midlerne, eller er de selvbetalere nu?

K: De er selvbetalere.

I: Og det er derfor at du var til et økonomimøde lige pludselig? Måske? Fordi de fik afslag? Eller hvad…?

K: Øøøh, nej dér vidste vi ikke at vi fik afslag.

I: Nå, okay…

K: Men dét der skete inden… Altså, der er lidt sjovt ikke. Fordi der sker det.. da det bliver til et økonomimøde, da er det fordi velfærdsdirektøren har faktisk sagt ud i pressen at der kommer… der bliver tre kompetenceudviklingsforløb under alle omstændigheder. Og det er før vi har fået at vide om det går igennem eller ej… Så der er det ligesom… ja, den binder. Og så tror jeg du har ret i at så bliver de også skrappe på økonomidelen. Man kan jo sige… altså jeg kan huske bagefter at jeg tænkte, at det var da mærkeligt, at når man søger midler til AP-møllerfonden, hvorfor er man så så optaget af økonomien… altså hvorfor er det de vil spare hér og dér. For hvis vi får pengene fra AP-møller, så er det sådan set lige meget. Men det var det så ikke – og så fik vi at vide efterfølgende at velfærdsdirektøren havde fået sagt dét her ud i verden – og det… alle tre projekter ville blive gennemført under alle omstændigheder. Lige meget om der kom midler eksternt.

I: Okay

K: Så der blev de lidt hardcore på økonomien. Det vil sige, jeg har aldrig diskuteret de to ben og tankegangen med nogen andre.

I: Men de ligger stadig i konstruktionen, altså samarbejdsbenet og..

K: Ja, ja. Men man kunne have udviklet lidt på det, kan man sige. Forståelsen. Vores forståelse har vi aldrig nogen sinde fået redegjort for.

I: Nej. Så den er bare købt uden nærmere forklaring eller…?

K: Ja. Ja… På sin vis.. Men nu kan man jo sige at [Skolekonsulent] har klippet og klistret i det, og jeg tror da i den måde han så har fået klippet og klistret på, så er HAN da blevet klar over det. Men der har ikke været en gruppe af skoleledere eller… det er de jo meget vant til. Vi er egentlig vant til at gøre det at arbejde tæt sammen med aftagerne, ikke. At der vare en tæt gruppe med lærere og tillidsrepræsentanter, hvor man får justeret indholdet.

I: Og når du siger aftagerne her, så mener du altså modtagerne af aktiviteterne.

K: Ja

I: Og ikke forvaltningen?

K: Ja, Sammen med… Forvaltningen. Ja.

I: Hvad tænker du at det har betydet for dét her projekt?

K. Hmmm… hmmm. Det er svært at sige nu. Det er jo svært at styre sådan nogle projekter under alle omstændigheder. Øh. Men jeg hører nogle skoleledere, der ikke har fået… der ikke er blevet nok orienteret. Og det ku’ være at skolelederen nok skulle have kunnet… i højere grad… have koblet dén kompetenceudvikling DE er igennem til vores. Hvis de ligesom havde kunnet se at det her med at arbejde med læringsledelse, det kunne de have koblet til at lede vejlederne. Altså, det ligger fuldstændigt til højrebenet. Jeg synes egentligt at det er lidt ærgerligt at de har nogle projekter, som ryger i alle mulige andre retninger. Der ER nogle af lederne, der bruger det her projekt ind i det andet projekt, men det kunne bare have været sindssygt godt, hvis lederprojektet havde været koblet i ???. Hvor mange af de spørgsmål i også har stået i, meget af dét som I som underviserer har skullet stået på mål for, der ville ledere have vidst i højere grad at hvad er det jeg skulle have haft gjort i mit ledelsesarbejde for at understøtte dét her.

I. Sådan her på falderebet, hvis man skal se lidt på den baggrund som det her projekt det har, hvad tænker du så at forvaltningen vil med det her projekt?

K: Ja, det de siger de gerne vil det er at øhm, der i de sidste år har været en markant efterspørgsel i forhold til at blive klædt på – lad os bare bruge dét - øhm i forhold til inklusion. Og jeg tror helt oprigtigt at øhm.. eller at [Skolekonsulent] han mener helt oprigtigt, at ved at lave det her projekt, så dækker han et behov som har været udtalt af skolelederne gang på gang. Det er i hvert fald det at han siger – og det tror jeg faktisk også at han mener. At nu får de klædt lærerne på til at klare inklusionsudfordringer.

I: Har du nogen ide om hvordan der har været kommunikation om dét? Forud for projektet.

K: Det… det har været som jeg har hørt det, skoleledere på skoleledermøder, hvor [skolekonsulent] deltager, at der har han kunne høre at det er det der… har været en kæmpe udfordring. At udlægge… eller at specialtilbuddene er blevet lagt … skal tilbage igen, ikke. Så jeg tror faktisk at han tænker sådan. Nu gør vi dét. Og jeg tror også at han hører lærerforeningen, og jeg tror også at han hører lærerne… at inklusionen er en kæmpeudfordring. Og så tror jeg da også, at der ligger dét der i det at nu SKAL vi også… Nu har vi været igennem LP-forløbene og… det italesættes som et succesfuldt forløb fra forvaltningen. Men man kan jo stadigvæk se at øhm, der er problematikker omkring selve inklusionen… at den ikke foregår som man kunne drømme om…. Så…. Men på falderebet kunne jeg jo så også sige, at dét med at forvaltningen, så faktisk har lavet to projekter med den samme gruppe mennesker – og den samme gruppe mennesker det er så vejlederne, it-vejlederne og så videre… Når jeg skriver dét her, så tænker jeg det helt anderledes. Så tænker jeg at der er AKT-vejlederne, så tænker jeg der er ressourcecentret. Jeg tænker i en helt anden retning i forhold til at få det det specialpædagogiske ind i det almene. Men det kan måske vise sig at dét er rigtigt godt alligevel (griner)… ved at man tvinger vejlederne til at tænke… altså at de formaliserede vejleder, at de i højere grad tænker i læringsfællesskaber end jeg i min oldnordiske forståelse af inklusionen… ikke… Så det kan være at det måske er meget godt. Dét de gerne vil i hvert tilfælde, altså som forvaltning, der er at oprette et netværk. Det vil sige at det her der er også en tanke om fra Forvaltningssiden at tilbyde vejlederne et forum at være vejleder ind i, de tænker nu støtter vi vejlederne til at få en vejlederidentitet. At det så ikke harmonerer med hvad [andet eksternt konsulentfirma] præsenterer sig i forhold til hvordan VI tænker inklusion… det har været noget af en kamel at sluge.

I: Ja…

K: Og så tænker de at evidens er supergodt, vi vil være med på det nyeste nye. Vi vil har Notinngham, vi vil have Hattie med og vi vil også have Mitchell med, fordi så er vi med… forud… vi er progressive, vi er sindssygt gode i XX kommune, så det er også profilering. Så det er ikke kun fordi det er svært at arbejde med inklusionen, det er også fordi vi er gode.

I: Mmm.

K: Og det ER de jo også, altså… Ja, det er fint.

I: Sidste spørgsmål.

K: Ja?

I: Tænker du… har du oplevelse af at der i dén her proces har været nogle tanker om skolernes forskellighed?

K: Øhh,

I: Eller har man været forholdsvis enig hele vejen igennem omkring dét her ene format?

K: Altså… bum, bum, bum… tænker du på forvaltning eller tænker du på os…

I: Om der i forvaltningen har været tanker om forskelighederne og om der måske også i jeres samarbejde har været dialog omkring skolernes forskellighed? Eller…

K: Lad mig sige det sådan, at [Skolekonsulent] siger det meget tit, at nu er skolerne jo meget forskellige, eller jeg er godt klar over at skolerne er meget forskellige. På den anden side, så blev der jo så skåret ned på forkurserne… det. Vores idé med forkurserne…

I: Altså formøderne?

K: Formøderne, ja… hvor vi havde afsat 4 timer for at få det lokalt forankret og for at der skulle være en styregruppe, som var en reel styregruppe af projektet og hvor vi også havde en forestilling om at den der styregruppe skulle mødes undervejs ved siden af. Det blev så skåret ned til 2 timer.

I: Og så evalueringsmøderne i sidste ende?

K: Ja, det var der også…

I: Men det der lå i midten, det er også skåret værk.

K: Jamen, der har jeg været naiv og tænkt at dét fandt de ud af selv. Der har jeg ikke tænkt at vi skulle, at vi nødvendigvis skulle være med…

I: Men var det skrevet ind i projektkonstruktionen, at der skulle være løbende kontakt i styregruppen?

K: Nej, altså det er en svaghed, ikke også. For det skulle jo have været vist. For det er bare en tanke jeg har haft. Men det skulle jo have været synligt, ikke. Altså, det er hele idéen med en udviklingsgruppe, ikke. Det er sådan noget uartikuleret noget, ikke. Styregruppen er med undervejs. Så på sin vis så ved han godt at de er meget forskellige, skolerne, og italesætter det også. Men man kunne jo også have forestillet sig en model, hvor man sagde, at de penge som det koster at have [undervisermakker] og Frank ude på skolen. Dem får du selv, skoleleder, og så får du to konsulenter. Og så kan du skrue projektet sammen som du vil. Der er det jo netop at forvaltningen øhh tænker i dén der, at vi skal gøre det… at vi skal være kendt på dét her, på den måde at vi laver fælles udvikling, vi laver kommunal udvikling, altså vi laver ikke kun skoleudvikling, vi laver skolevæsensudvikling. Og så er det så at det fornemmes som en top-down, selvom det italesættes som at der er et behov, og vi HAR hørt jer. Vi har hørt jeres behov. Men det bliver jo sådan at skolelederne er ved at kaste op over alle de her projekter de SKAL være med til, ikke. Så der sker ikke det man egentlig tror, eller det man siger man synes er rigtigt, vel. Og der er vi heller ikke kvikke nok til at sige, øhhm, det kunne have været sjovt, det kunne have været rigtig sjovt at have den her pose penge, og det var dig og [undervisermakker], der havde den her pose penge med ud. Og så skruede i dét sammen.. kompetenceudviklingen. Må så er det jo ikke en helhed. Så er det jo ustyrligt. Det er den centraliserede decentralisering, ikke…. Man kan sige at XX-skole, er det ikke der I skal ud…

I: i morgen…

K:… man kan sige at I har fået fuldstændigt samme midler selvom der kun sidder 9 eller hvor meget det er, ikke. Og det er også en tankegang, altså at i får den samme pose penge selvom i har forskellige udfordringer, ikke.

## Bilag 3 - Logbogsnoter

Logbogsnoter (Anonymiseret) Team B – Frank & [makker]

**2. september 2014 (XX skole)**

Eval. Sagde: OK m. teori, dog tung – men samtaletiden værdsættes. Modstand på AF-delen (pga. LP).

Inklusionsdiskurserne vanskelig…

**3. sept. 2014. 2. fællesdag på xx skole.**

Vejledning. Eksklusionstænkning meget svær at udfordre. modstand

**8. okt. 2014 - 1.fælleskursus, 2-dagen XXkolen**

Fantastisk, at vejlederne (m ledelsen) kunne tale sammen om formiddagen om organisering af aktionslæringen

Øv vi glemte XX-skolens vejledere

Tænk, at vores skrift kan være så dagsordensættende – at vi ville orientere ledelsen ifht dokumentet om vejl. – og at de så det som en mødeindkaldelse. Måske skulle vi lige vende det må lederen?

Ønsket om at analysere tilbagemeldingssedlerne systematisk – indenfor vores tidsramme, giver denne eva mening

En ændring kunne være at bede dem stille et spørgsmål til ledelsen og til os – som vi så kunne reflektere videre over….vigtigt at kommunikere, at de ikke får svar, men at det er et proces-indspark.

VIGTIG m læringspotentiale i aktionslæring, snarere end godt/skidt, virker/virker ikke – i det hele taget bedømmelserne

Pf-formulerings-opsamlinger – betydning? Vi skal ikke lade dem sige pf højt, hvis ikke vi har tid til at kvalificere den deling – det var der brug for.

Bekymring: at aktionslæring bliver til legitim reproduktion af deres eksisterende praksis fordi  pf’erne var meget individfokuserede

Kunne eks på pf indenfor inklusion give dem mere retning på deres formuleringer – med hvordan samtalen starter m probl.forståelsen og hvilke spor, samtalen kørte ud af og hvor formuleringen så endte – og hvilke aktioner, der blev sat i gang på den baggrund. Genintroducere CASES!

Vejlederne samler op på teamets vegne. Fordel: at de har haft lejlighed til at positionere sig ifht koll.gr. imod tæller, at teametskal have ejerskabet tilbage til samtalen

Dagen i dag oplevedes et anderledes end i går. måske hængende sammen med de kommentarer vi fik i går mere inviererede til samtænkning ml teori og praksis –vi fik fornemmelsen af at der skete undervisning, ikke læring…L

I går var der et langt mere dialogisk perspekitv – vi drev seancen sammen – i dag var det mere os, der drev den fremad.

Vi har en fornemmelse af, at de forstår inklusion som noget, der skal overstås for at vi kan komme til det ’rigtige/vigtige’. Vi vil gerne plædere for, at inkl. Er et mål i sig selv.

Ifht mål m projektet – ’anvendelse’ af ny forskningsviden; hvordan mon anvendelse forstås fra forvaltningens side – hvordan mon vi tænker det?  Anvendelsen: at tænke i teoretiske kategorier. Ikke udelukkende at anvende forskellige metoder til at gøre inklusion anderledes end i dag

Vejlederne og os var i samme båd i dag – de restende deltagere var kun lejlighedsvist i samme båd.

\*\*

Fremadrettet:

Hvis bliv i form: guld at ledelsen kommer og siger goddag

At vejlederne kommer på temaet fra start.

**8.oktober efter XXskolens 2.fællesdag**

**Refleksioner over vores form på fællesdagene** (Fælles snak i bilen til Sorø)

Eksperimentere med vores form: så det ikke bliver rækkefølgen på vores slides, men deres praksis og erkendelsesinteresse, der styrer progressionen.

Faren for, at de ikke kan se progressionen (at de forventer en tydelig, lineær progression, som de selv kan følge med i visuelt og tankegodsmæssigt) HVAD gør vi ved det behov? Sætter vi nogle pointer op på nogle papirer, synligt visuelt inden ELLER…?

Italesættelse af vores rolle som dynamiske facilitatorer

Vi får en ubændig trang til at koble vores pointer på runden, hvor de har beskrevet inklusion. Lad os gøre det og trække tråde ud fra deres samtaler. Hvad gør vi med ’forkerte’ udsagn?! Inklusionsbørn fx – kører videre til kompleksitetsbølgen og viser, at alle børn kan siges at have særlige behov? Oplever pæd/lærerer sig udstillet?

Indhold: læringsledelse – hvilken vinkel på det?

Quvang + ’bonus-bog’ fra Hans Reitzels

\*\*

**Ideer til næste kursusgang i det nye år**

Interviewe et team og deres vejleder – og evt ledelsesrepræsentant – om deres proces med aktionslæringen. Særligt opmærksomhed mod det *læringspotentiale*, der er i deres proces og tilrettelægge vores spørgsmål grundigt, så det kan komme til udtryk.

Tale med vejlederne til sparringsmødet om hvem der kunne være kandidater til dette

**21.oktober – efter XX-skoles 1.fællesdag (dag 1)**

Super m det lille forum – 8 deltagere + leder-X lejlighedsvist

Fed dialog – særlig til en start, hvor de fik sat ord på deres inklusionsforståelser, og hvor vi supplerede efterhånden. Særligt undersøgelsen af ’fællesskab’ var en øjenåbner for dem.

Hvad var udslagsgivende for den gode stemning for os og deltagerne (bifald til sidst): lille forum, deltagerne, der udgjorde gruppen, formen,  at formen og dermed engagementet var friskt for os?

Fedt at kunne fastholde deres udsagn v skrive det på tavle – muligt at vende tilbage til dem undervejs.

**22.oktober -** **efter XX-skoles 2. fællesdag (dag 1)**

Mega-god dialogisk oplevelse

Efter introen m. deres beskr. af inklusion – som lukkede sig lidt om sig selv og hverdagsforståelserne – tog vi hul på, at sætte nogle teoretiske perspektiver på. Der kom vi virkelig på banen med noget, som var ’lidt’ ved siden af, hvad der ’egentligt’ er inkl. - MEN det forekom mig/os ’nødvendigt’ at tage denne vinkel for at tale ind i et empowerment-sprog og ikke at tale ned til dem om, hvor forkerte deres commonsense-begreber var. SÅ at køre videre m OAS, inflydelsescirkel, dilemmaer og lidt diskurs. Meget åbenjertig udtaleleser fra de 8 deltagere (+ en gæst fra xxskolen) som både gik med og mod vores og kollegaers udtalelser.

Der opstod to opsummeringer af, hvad de særligt hæftede sig v – v ’ekspert-spørgsmåls’-delen midstvejs og til slut, hvor de blev bedt om at fortælle lidt om, hvrdan de oplevede at tale sammen på den måde. VIGTIGT for deres erkendelse!

Overvejelser om mulig tilgang til at imødekommende nogle af deltagernes anvendelse af sociale kategorier og diagnosefokus: besluttede at italesætte ”sprog skaber virkelighed”-dimensionen – og det hensigtsmæssige og nødvendige i kategoriseringer OG det uhensigtsmæsige.

En deltager på deltidssygemelding oplevede sig ramt af snakken om kategoritænkning – men blev mødt med legitimisering af tænkningen jf. ovenstående.

Fælles: når en sårbarhed er i rummet – stressramt er særligt sårbare overfor både form og indhold i samtaler om skoleliv. Vigtigt at imødekomme deres oplevesler OG udfordre

Diagnoser og sociale kategorier: lade den være relevante at tale om som: orienteringsredskaber, som vi har brug for OG som skaber muligheder og begrænsninger i vores praksis.

**5.nov efter 1.sparringsmøde m X-skolens vejledere**

Glad for vores sparringskoncept på forhånd – og noterede mig, at vi var 1 time og 15 min inde i vores tid, da temaerne var præsenteret. Det var jeg overrasket over, men vi kom også senere i gang i det hele taget og der var interesse for en runde, hvor deltagerne fortalte, hvor de var henne (nervøsitet over, om man var for langt bagud m vejledningen ifht til de andre og vores forventninger)

Afsættet i en tre/firedelt struktur virkede bedre på papir end i praksis. Outcome var set med mine øjne begrænset… meget tid brugt på at få formen på plads med deraf mindre tid til egentlig sparring. Formen måske ikke så hensigtsmæssig med mange vejledere…?

Vi kom ikke rigtigt på sagsniveau – og der giver anledning til flere overvejelser over hvilke formål sparring egentlig tjener.

En overvejelse kan være mere styring og mindre deltagerindflydelse (Westmark, s. 51) på formdelen, der således kunne være udmeldt på forhånd. Betvivler dog om egentlig forberedelse fra deltagerside havde været mulig (tidnød er jo en konstant faktor).

Jeg tror, at skrivningen og fremlæggelsen havde en fællesskabende og videndelende funktion. I selve samtalen skete der noget særligt interessant, da vi tog udgangspunkt i en konkret historie og talte ’rundt om’ den ud fra de tre temaer.  Det var et akut-problem-nu-punktere-jeg-de-gode-intentioner-udsagn fra [lærer], et udsagn som mange lærere og pæd. nok tænker, når vi taler refleksion. MEN: SÅ reflekterede vi rundt om situationen – som vejlederne skal gøre m de vejsøgende. Og det  -tror jeg – gjorde en forskel på, hvordan hun (og måske de andre) tænkte om den slags spørgsmål. Fra starttanker om ’det er ikke ok at pande de andre en! Og ’ der må da være en sanktion eller generel konsekvens af sådan noget!’  til at kigge på, hvad handlingen indgår i, spørge åbent til sammenhængen, tænke over, hvad han skal lære og hvorfor  -inden generelle ’sanktioner’  trækkes ned over hovedet på alle, der træder ved siden af.

Ja, og dette er jo endnu en reminder om, at projektkonceptets effekt vil afhænge af hvor stærke analytiske og inklusionsfaglige begrundelser den enkelte vejleder besidder… Jeg blev forleden opmærksom på at projektbeskrivelsen netop beskriver øgede analytiske kompetencer som et mål. Dette er jo også en logik, vi har taget hul på ved fællesdagene… at øget “begribelighed” på nuancerne i inklusionsproblematikken er nødvendig for at kunne agere og meningsskabe anderledes.

Det er jeg noget inspireret af (at tage udgangspunkt i en konkret (problem-)historie) og tænker, om det er sådan noget, vi skal pejle efter fremover i sparringerne.

Ja… sparring med afsæt i en “problematisk” vejledningsseance kan jo være meget meningsfuld for deltagerne (så længe vi ikke ender med en følelse af “forkert-hed”, som det lige var ved at ske for X…).

Referat af samtalen – en fra teamet?

Parkeringepladsen blev udgjort af de temaer, som ikke blev drøftet på dagen. Vi havde vist samlet sedlerne til 5-6 temaer. De ryger i banken til 2.vejlederdag.

Afslutningen med at koble sig på noget en kollega har sagt fungerede efter hensigten – de fik vist hinanden, at de har lyttet og oplever det relevant, hvad de har hørt.

Ja, pånær for [vejleder], der istedet formidlede “sig selv” mere end at koble sig på andre (igen mere styring fra os?!?) Denne del kunne man godt give mere plads ud fra tesen om det fællesskabende og trivselsfremmende i metoden?!   JA - det med at holde formen og guide dem tydeligere, så de ikke bliver i tvivl

Jeg oplevede ledelsesaspektet på spil… [soucshef] udtrykte direkte ledelsestilstedeværelse (ved iagttagelsen) som kontrol også… spændende at følge i hvilken grad denne problematik folder sig ud - eller ikke gør!

Ja, jeg lagde også mærke til denne tydelige udmelding fra hendes side og må  - igen - spørge mig selv, hvilke slags refleksioner, det er muligt at gøre sig om egen (svære) praksis, hvis man sidder og er nervøs for, om dette giver anledning til hendes ledelseskasket kommer på, på en måde, der spænder ben for nysgerrig undersøgelse af egen oplevelse….

**Vejlederdag 21/11 – XX-skole**Igen en god oplevelse at være ganske få omkring bordet. En deltager sagde, at hun på forhånd ikke kunne forestille sig hvordan 6 timer kunne gå, med så få. Men hun havde oplevet at tiden bare fløj – og at det havde været en luksus at kunne fordybe sig. Især øvelserne omkring dét med at have samtidigt, dobbelt fokus på indhold og form havde været en øjenåbner.

Skolelederen var med på dele af dagen, og han nævnte at der godt nok blev reflekteret i rummet. Godt med disse øjne lidt udefra. Jeg kender jo ikke folk og deres ”signaler”. Positive evelaueringskommentarer.

**Om 2. fællesdag:**

tankeeksperiment: hvad nu, hvis vi gav dem valget: kom og hør om sociale kategorier ELLER kom og få sparring i teamet om inkl.praksis - eksemplarisk v et team, der stiller sig til rådighed?!

Det er tanken om, at forandringstvangen har godt fat og at de måske er ‘trætte’ og ikke kan overskue andet end at ‘lytte’

Et midtvejsmøde ml ledelse, udviklingsgruppe og os ifht kobling ml projektets intentioner og lokal praksis (‘ muligheder og begrænsninger) - og de næste skridt i processen!

1. Jv. Eksempelvis DR, 20/1 2013: *Børn – Danmarks råstof nr. 1*, hvor blandt andet Direktør i Dansk Industri Lars Goldschmidt udtaler sig om fremtidens skole, som den nødvendigvis må udformes i konkurrencens og globaliseringens perspektiv. [↑](#footnote-ref-1)
2. Der var i efteråret 2012 en del debat om dette med afsæt i rapporten “Education at a Glance - 2012, OECD indicators”, hvor eksempel udgiftsniveauer og undervisningstimetal blev koblet (Detektor, DR, 9. okt. 2012) – hvilket igen, som jeg ser det, dannede grundlag for lærernes nye arbejdstidsaftale i 2014 og legitimerede en skolereform-logik om mere undervisning for samme pris. [↑](#footnote-ref-2)
3. Her refereres til www.uvm.dk/inklusion-og-specialundervisning samt lovændring på specialundervisningsområdet: ”Inklusionsloven” i daglig tale (UVM, 28/4 2012). [↑](#footnote-ref-3)
4. Det er dette individorienterede mangelsyn, som man fra centralt hold har ønsket et opgør med, og som traditionelt har været dominerende hos de pædagogiske psykologiske rådgivninger – og som har givet anledning til væksten i de specialiserede tilbud (Baviskar, 2013). [↑](#footnote-ref-4)
5. Jf. Projektbeskrivelsen, bilag 1. [↑](#footnote-ref-5)
6. Det kvalitative interview er beskrevet af Kvale og Brinkmann (2009). [↑](#footnote-ref-6)
7. ”Sensemaking” – eller skabelse af meningsfuldhed i organisationer– er et begreb, der implicerer kommunikative processer, der retrospektivt, gentagent og med afsæt i identitetskonstruktioner orienterer sig mod sandsynlige meningstilslutninger (Weick iflg. Danelund, 2010, s. 172ff). [↑](#footnote-ref-7)
8. Her tages afsæt i Helle Plauborg; *Aktionslæring – læring i og af praksis*; Gyldendal Akademisk, 2007. Hun beskriver en praksisrettet læreproces i 5 faser; Problemformulering, planlægning af aktioner, iagttagelse af aktioner, samtale om iagttagelser (kaldet ”didaktisk samtale”) og bearbejdning af viden. Denne model følges i kompetenceudviklingsprojektet. [↑](#footnote-ref-8)
9. Hermanns artikel baserer sig på hans rapport; ”Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: pejlinger og skitser”, DPU, 2002. [↑](#footnote-ref-9)
10. Jf. eksempelvis etablering af diplomområdet, sammenlægninger af seminarierne, etablering af Professionshøjskolerne/University Colleges [↑](#footnote-ref-10)
11. Illeris’ læringsopfattelse kan også placeres andre steder på et læringsteoretisk landkort alt efter hvilken vægtning læringens indholdselementer gives. [↑](#footnote-ref-11)
12. Fællesdagene afsluttes med evaluering, hvor deltagerne blandt andet bedes udtrykke ønsker om ændringer i fællesdagen. [↑](#footnote-ref-12)
13. Qvortrup beskriver ikke direkte, at der på viden af første orden er tale om konkrete faglige/didaktiske færdigheder. Men jeg vælger at tolke hans tekst og begrebet faktuel viden sådan – og altså i retning af *kvalifikationer som færdigheder*, som også Stefan Hermann gør det (Hermann, 2003). [↑](#footnote-ref-13)
14. Menings-, relations-, forandrings- og læringskompetence. [↑](#footnote-ref-14)
15. Hér baserer Qvortrup sig på Luhmann og hans teori om systemers selektive iagttagelser af (omverdens)-kommunikation. [↑](#footnote-ref-15)
16. ”Kapacitetsudvidelse” bruges med inspiration fra Illeris (1999), der blandt andet beskriver, at læring bevirker en udvidelses af kapacitet, der ikke kan tillægges andre faktorer end læringssituationen. [↑](#footnote-ref-16)
17. Dette kaldes også subjektivering eller interpellation (Phillips, 2010), hvor en diskurs altså iscenesætter et individs eller en gruppes potentielle identitet, position og handlingsrum. Brugen af subjektivering giver mulighed for brug af begrebet subjektivation, der kan ses som modtagerens svar på diskursens ”tilbud”. Dette er med inspiration fra Foucault, der blandt andet ser på forholdet mellem de af diskursen producerede teknologier til at et individ indgår i en bestemt social orden og heroverfor individets underkastelse eller autonomi (Danelund, 2010). Dette er også et centralt aspekt af den kritiske tilgang, der traditionelt sigter mod at afdække magtforhold, ufrivillig undertrykkelse og frihedsindskrænkning (Phillips, 2010). [↑](#footnote-ref-17)
18. Ifølge Luhmann betyder kommunikation informationer, der i en bestemt form og i en bestemt kontekst (også kaldet meddelelse) skaber iagttagelsesmulighed og bliver indført i et andet systems kommunikation (også kaldet forståelse) (Danelund, 2010). [↑](#footnote-ref-18)
19. Der henvises til et andet igangværende udviklingsprojekt, hvor lederne selv er målgruppen. [↑](#footnote-ref-19)
20. Udsagnet er fra en skoleleder og stammer fra et formøde mellem skole og konsulenter. [↑](#footnote-ref-20)
21. Jf. eksempelvis titlen på dén bog af David Mitchell, der fremhæves i beskrivelsen; ”*Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier”*. Dafolo, 2014. [↑](#footnote-ref-21)
22. Her trækkes på Rasmussen m.fl. (2013), der opstiller en sondring mellem klassisk, moderne og relationel organisationstænkning. [↑](#footnote-ref-22)
23. Jf. Illeris (1999). [↑](#footnote-ref-23)
24. Citatet stammer fra Bjørg Kjærs forskning om kvalitet på dagtilbudsområdet. [↑](#footnote-ref-24)
25. Gennem flere møder med forskellige skoler/teams, er det vores indtryk, at de største inklusionsudfordringer knytter sig til de børn, der opleves som forstyrrende i undervisningen eller på anden vis afviser de voksnes pædagogiske planlægning. [↑](#footnote-ref-25)
26. Denne type kommunikation kan også kaldes strategisk kommunikation. [↑](#footnote-ref-26)
27. 1 Jf. XX Kommunes kompetenceudviklingsprojekt for skoleledelsen om læringsledelse. [↑](#footnote-ref-27)