



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN

Inklusionens udfordringer

Master i offentlig ledelse

Søren Nielsen
Masterafhandling
Vejleder: Camilla Sløk
Anslag: 113.168

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Problemstilling.....	3
1.2 Hvad skal barnet hedde.....	3
1.3 Problemformulering.....	4
2. Den inkluderende folkeskole.....	5
2.1 Inklusion over tid.....	6
2.2 Ledelse af inklusion.....	8
3. Systemteoretiske interview og den semistrukturerede interviewguide.....	9
4. System 1 omverden.....	11
4.1 Autopoietiske systemer.....	13
4.2 Luhmann og kommunikation.....	15
4.3 Luhmanns iagttagelser.....	17
4.4 Luhmann og mening.....	18
4.5 Beslutningsparadokset.....	19
5. Vidensproduktion – muligheder og begrænsninger.....	20
6. Analysestrategi.....	22
7. Formanalyse.....	24
7.1 Diskussion af formanalyse.....	33
8. Semantisk analyse.....	36
8.1 Sammenfatning af semantisk analyse.....	43
9. Perspektivering og ledelsesmæssig udvikling.....	45
10. Konklusion.....	48
11. Summary.....	50
12. Litteratur.....	51
13. Bilag 1.....	52
14. Bilag 2.....	53
15. Bilag 3.....	54
16. Bilag 4.....	55
17. Bilag 5.....	56
18. Bilag 6.....	57

1. Indledning

Danmark tilsluttede sig i 1994 den internationale principerklæring ”Salamancaerklæringen” om at arbejde for den inkluderende skole¹.

Den inkluderende folkeskole er nu gennem en årrække igen kommet på den politiske dagsorden i kommunerne. Udgifterne er over en periode steget markant, og børn der ikke deltager i almenundervisningen er på landsplan eksploderet de seneste ti år. Kortlægning af specialundervisningsområdet har vist, at ca. 33.000 elever eller 5,6 procent af alle elever i folkeskolen modtager undervisning i segregerede tilbud.²

Danmarks evalueringsinstitut udarbejdede i 2011 rapporten, *Indsatser for inklusion i folkeskolen*, og her kunne man læse, at inklusion er et indsatsområde i 97 % af landets kommuner, samtidig med at både skoleledere og lærere stadig mener, at det er et vigtigt område at opprioritere.³

I Folkeskoleloven kan man læse, at der skal ydes specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til de elever, der kræver en særlig hensyntagen og støtte. Med formuleringen er det i stort omfang, op til den enkelte kommune selv, at bestemme og tage ansvar for tilrettelæggelsen af specialundervisningen og organiseringen af den inkluderende folkeskole.

Skoleledernes formand Anders Balle angav kursen for skolelederne landet over:

*”Vi – Skolelederforeningen - mener, at skoler med et inkluderende værdigrundlag er vejen til et mere inkluderende samfund. Vi vil derfor arbejde for en skole for alle, hvor udgangspunktet er, at eleverne går i distriktsskolen.”*⁴

Ministeriet for børn og undervisning udsendte en pressemeddelelse d. 3. februar 2012 med overskriften – *bred enighed om inklusion i folkeskolen*. Inklusion af flere elever i den almindelige undervisning markerer et kursskifte i folkeskolen, og det berører mange – både elever, lærere og forældre. *”Derfor skal vi informere grundigt om, hvad der skal ske,”* siger Christine Antorini⁵.

¹ Finansministeriet. 2010: 11

² Finansministeriet. 2010: 13

³ Danmarks evalueringsinstitut: 10

⁴ Anders Balle 2011

⁵ Ministeriet for børn og undervisning 2012.

1.1 Problemstilling

I Fredensborg kommune er man proaktivt gået ind i drøftelsen om den inkluderende folkeskole, og på den baggrund blev jeg inviteret til dialogmøde i august 2011. Mødet udviklede sig i den retning, at man fra forvaltningens side gerne ville inkludere flere børn i almenundervisningen og omstrukturere specialtilbuddene, herunder specialklasserækken, hvor jeg er afdelingsleder. Mødet blev afrundet med en klar forståelse af, at noget måtte gøres, og arbejdsopgaven lød på hvilke initiativer kunne iværksættes.

Efterfølgende satte jeg en proces i gang i egen organisation, hvor formålet var at omstrukturere specialklasserækken, og skabe en model for hvordan alle elever i mere eller mindre grad kunne inkluderes i almenundervisningen. Altså at skabe et pædagogisk og fagligt rum, hvori alle elever kunne knytte an til undervisningen og deltage i et læringsfællesskab.

Efter flere måneder uden at blive yderligere orienteret om projektet – *den inkluderende folkeskole*, rettede jeg henvendelse til undertegnede chef for at blive informeret om den igangværende proces. Her blev jeg oplyst, at man i kommunen allerede inkluderede 95 procent af alle elever i folkeskolen, så inklusionsinitiativerne var sat på standby. Med kort varsel var inklusion gjort til et spørgsmål om politiske målsætninger og ikke pædagogik, etik eller økonomi.

Ledelsesopgaven omkring den inkluderende folkeskole efterlod undertegnede med stor undren og mange spørgsmål. Med hvilke begreber taler man om inklusion i kommunerne, og med hvilke incitamenter handler man på inklusion? Eller som Christina Antorini bliver refereret i indledningen, der ønskes en klar strategi om, *"hvad der kommer til at ske"*.

Jeg søgte et sted at kigge hen for at fylde inklusionsbegrebet ud, for at blive klogere på med hvilke begreber eller koder man taler om inklusion, og hvad der er de bagvedliggende bevæggrunde for den øgede fokusering på inklusion. Med hvilken kommunikation knytter man an til inklusion for at reducere kompleksiteten omkring den inkluderende folkeskole.

1.2 Hvad skal barnet hedde

Center for skoleledelse og Camilla Sløk udgav i efteråret 2011 rapporten *'Hvad skal barnet hedde'*-ledelse af inklusion. Rapporten stiller gennem 35 interviews med skolechefer og skoleledere skarpt på refleksioner over, hvordan man kan tænke større og bredere om inklusion i en ledelsesmæssig kontekst. Undersøgelsen endte op med tre diagnoser, der pirrede til min nysgerrighed, og sammen med min ledelsesmæssige kontekst og opgaveportefølje appellerede til yderligere ledelsesmæssig refleksion.

- Ledelse af inklusion handler om at reducere kompleksitet.
- Der er fire primære koder på spil i relation til inklusion, pædagogik, økonomi, etik og politik.
- Inklusion er et tomt begreb. Der er ikke nogen fast median for, hvordan den gode inklusionsstrategi, tager sig ud. Det handler om ledelsesbeslutninger.⁶

Med udgangspunkt i de tre diagnoser, havde jeg fået en indgangsvinkel til at komme endnu tættere på inklusionsbegrebet, og indgangen til mit masterprojekts kerne, hvad indeholder inklusionsbegrebet i en skolemæssig kontekst? Hvad knytter an til de fire koder, og hvad er der på den *anden* side af koderne? Og handler inklusion overhovedet om en kompleks størrelse?

1.3 Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående refleksioner om den *inkluderende* folkeskole og Luhmanns blik på sociale systemer, vil jeg gennem iagttagelser, iagttage inklusionsbegrebet i relation til den inkluderende folkeskole.

Udgangspunktet er undertegnede's mulighed for at iagttage ledelsens mulighed for indikation givet en bestemt forskel. Altså ledelsens mulighed for iagttagelse gennem den forskel, som inklusion/den inkluderende skole stiller til rådighed. Her iagttages gennem Camilla Sløks diagnosticering i koderne pædagogik, økonomi, etik og politik.

Det gælder altså om at undersøge ledelsens legitimitet i den forstand, hvorved den aktivt gør sig blind for sin egen logiske umulighed, udformer sine kommunikative grænser, og bliver i stand til at skabe mening og derigennem beslutninger.

Det lede frem til følgende problemformulering:

Hvordan skaber ledelsen i den inkluderende folkeskole sin egen beslutningskompetence og giver sig selv legitimitet ?

⁶ Camilla Sløk 2011: 2

Det leder videre frem til følgende arbejdsspørgsmål til min overordnede problemformulering.

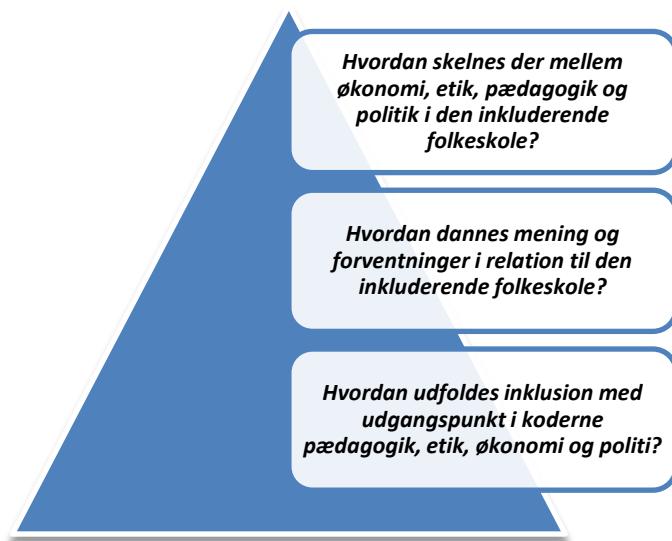


Illustration over projektets opbygning. Se bilag 1

2. Den inkluderende folkeskole

Når jeg vælger at anvende udtrykket den inkluderende folkeskole, er det med udgangspunkt i henholdsvis Susan Tetler og Danmarks evalueringsinstituts formulering af begrebet inklusion.

Susan Tetler skriver: ” Inklusion derimod opfattes som en reform af den almene skole. Det er således et anliggende for hele skolen som organisation og institution, idet opgaven består i at udvikle en skolekultur, som accepterer og anerkender alle de i lokalmiljøet hjemmehørende børn og unge. I udgangspunktet er alle børn inkluderet i den lokale skole, og der arbejdes pædagogisk på at minimere ekskluderende processer.”⁷

Danmarks evalueringsinstitut skriver om inklusionsbegrebet: ”At det handler om at give alle ret til, at være med til at definere og præge det, som anses for at være det normale, og dermed også om at skabe plads til større bredde og mere forskellighed i almenundervisningen.”⁸

I denne forståelse sammenholdes inklusionsbegrebet ofte med integrationsbegrebet, når det defineres hvad inklusion er, netop for at henlede opmærksomheden på at alle anses for at være lige,

⁷ Susan Tetler 2011: 3

⁸ Danmarks evalueringsinstitut: 10

når man taler om inklusion – i modsætning til når man taler om integration, hvor nogle defineret som de særlige, der skal nærme sig nogle andre, defineret som de normale.

Samtidig handler inklusionsbegrebet også om, *hvordan* man er med i fællesskabet. Her kan inklusionsbegrebet ses i forhold til rummelighedsbegrebet. Hvor rummelighed handler om, at der skal være plads til alle i fællesskabet, handler inklusion også om, at alle skal have mulighed for at deltage aktivt i fællesskabet og være med til at præge det.

*Inklusion kan i forhold til begrebet rummelighed siges at have et deltagende og et handlende aspekt, der skal noget mere til, når inklusion er målet.*⁹

Den inkluderende folkeskole tager ligeledes afsæt i ledelsens handlekraft, eller som Susan Tetler skriver: ” *I og med at det er blevet politisk bestemt, at ’inklusion’ er blevet et fælles skoleanliggende, er det også blevet en ledelsesopgave for skolens ledelse at forestå skolens inkluderende arbejde.* ”¹⁰

2.1 Inklusion over tid

Inklusionsdiskursen har gennemlevet flere faser i det danske uddannelsessystem. Den første væsentlige markering kom med Salamancaerklæringen i 1994, hvor uddannelse for alle blev sat på verdenskortet. Susan Tetler beskriver det som et opgør med tidligere begreber, som ”*skolen for alle*” og ”*integration*” til fordel for inklusion, men samtidig også diskursen om rummelighed.¹¹

I 1993 blev undervisningsdifferentieringsbegrebet ligeledes introduceret i folkeskoleloven. Dermed blev der gjort op med den tidligere niveaudeling af eleverne, og undervisningsdifferentiering blev gjort til et bærende pædagogisk princip for undervisningen i folkeskolen.

I år 2000 fik kommunerne henvisningsret til amtskommunale tilbud, samtidig med at prisen på de amtskommunale tilbud steg markant. Hensigten med lovændringen var, at elever med behov for vidtgående specialundervisning så vidt muligt skulle inkluderes i det almindelige folkeskolesystem. Udviklingen i perioden skal ses i lyset af det pres, der opstod på amtskommunernes kapacitet i form af specialklasserækker og specialskoler. Kommunerne betalte en så lav takst pr. elev i den vidtgående specialundervisning, at det var billigere at henvise til vidtgående specialundervisning end selv at oprette for eksempel specialklasser eller lignende.¹²

⁹ Ibid.

¹⁰ Susan Tetler 201: 4

¹¹ Danmarks evalueringsinstitut: 10

¹² Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring 2010: 48

Tiltaget havde en umiddelbar effekt og kunne aflæses i antallet af børn og unge, der blev segregeret til den vidtgående specialundervisning. Således faldt antallet af segregerede børn med op mod 1,5 procent. Tiltaget havde dog en kortvarig effekt, og allerede i midten af det årtiet var niveauet tilbage på samme niveau.¹³

Endnu en markering skete med kommunalreformen 1. januar 2007. Her overtog kommunerne den vidtgående specialundervisning fra amterne med det formål at styrke sammenhængen mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning. Dette i ønsket om at den vidtgående specialundervisning, så vidt muligt skulle ind i almenundervisningen, hvormed man nedlagde skellet mellem *speciel* og *normal*, og knyttede derved an til en inkluderende skoledag.

I 2010 udsendte KL rapporten "*Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*". Her pegede KL på 14 tiltag, der skulle medvirke til at fremme inklusionsprocessen i kommunerne.

Et af tiltagene lød på, at specialundervisningen skulle afgrænses således, at den kun omfatter støtte i 12 ugentlige undervisningstimer eller derover, samt undervisning i specialklasser og specialskoler.

I 2011 fremlagde Danmarks evalueringsinstitut rapporten "*Indsatser for inklusion i folkeskolen*". Undersøgelsen viste bl.a., at et flertal af både skoleledere og lærere vurderede, at arbejdet med inklusion burde opprioriteres på deres skole. 86 % af lederne svarede, at inklusion i høj eller i nogen grad bør opprioriteres på deres skole, mens det tilsvarende tal for lærerne var 74 %.¹⁴

I efteråret 2011 fremlagde regeringen "*Ændring af lov om folkeskolen (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning)*". Hensigten med lovændringen var at begrænse antallet af elever, der modtager specialundervisning. Det betyder, at ca. 49.000 elever, der i dag modtager specialundervisning, fremover ikke vil kunne rubriceres i kategorien *specialundervisning*. Lovforslaget indeholder altså en indsnævring af specialundervisningsrammen, idet over halvdelen af de elever der i skoleåret 2011/2012 modtager specialundervisning (enkeltintegreret støtte op til 9 timer), nu kanaliseres tilbage i almenundervisningen.

Lovforslaget blev vedtaget og indført pr. 1. maj 2012 gældende for skoleåret 2012/2013.¹⁵

¹³ Ibid.

¹⁴ Se bilag 3

2.2 Ledelse af inklusion

Hvad er forudsætningen for ledelsesspørgsmålet - *den inkluderende folkeskole*? Hvorfor er det blevet relevant at diskutere legitimiteten af ledelsesspørgsmålet omkring ledelse af inklusion?

Udgangspunktet for dette spørgsmål er en kulturændring i opfattelsen af beslutningsrammen for den inkluderende folkeskole. Praksis har gennem tid være bestemt af den enkelte lærer i samråd med skolens tilknyttede psykologer. Hvorvidt et barn skulle segregeres eller inkluderes var for år tilbage med udgangspunkt i en skolepsykologisk opfattelse.¹⁶ Der har ad åre hersket en videnskabelig diskurs ud fra fagprofessionelle vurderinger, hvor inklusionsdebatten med udgangspunkt i ledelsesbeslutninger har været fraværende.

Denne tendens har ændret karakter med det øgede fokus på inklusion. I dag er skoleledelsen en aktiv aktør i processen om den inkluderende folkeskole. Det betyder, at det endelige ansvar for den specialpædagogiske indsats er forankret hos skoleledelsen, og dermed er inklusionsspørgsmålet ændret med udgangspunkt i en ny organisationsdiskurs, og bliver derfor legitimitetsanvisende i forhold til, hvorfor det bliver relevant at diskutere inklusionsbegrebet.

”I og med at det er blevet politisk bestemt, at ’inklusion’ er blevet et fælles skoleanliggende, er det også blevet en ledelsesopgave for skolens ledelse at forestå skolens inkluderende arbejde.”¹⁷

Dette eksemplificeres yderligere i praksis i bilag 2 fra undertegnede skole, hvor skolens lærere skriftligt skal redegøre for pædagogiske og faglige initiativer, mål og evaluering, der har været forsøgt i arbejdet med det enkelte barn, før videre specialpædagogiske tiltag kan drøftes med ledelsen. Herefter er det skoleledelsen, der efter samråd med lærere og psykologer tager stilling til den videre praksis.

Samtidig skal det understreges, at som nævnt i indledningen, er inklusion et fokusområde i bred politisk forstand, hvorfor også 97 procent af landets kommuner arbejder med en forstærket inklusionsindsats.

¹⁵ <https://www.borger.dk/Lovgivning/Hoeringsportalen/Sider/Fakta.aspx?hpid=2146003099>

¹⁶ Vibeke Kristensen 2011: 2

¹⁷ Susan Tetler 2011.

3. Systemteoretiske interview og den semistrukturerede interviewguide

Empirien til masterafhandlingen er baseret på interviews med fire centrale aktører i forhold til inklusionsdebatten i den danske folkeskole. De respektive interviewpersoner er udvalgt med henblik på at få belyst inklusionsbegrebet ud fra forskellige tilgange og indfaldsvinkler til den inkluderende folkeskole. Derfor er der foretaget et bevidst valg, der tager udgangspunkt i det rammesættende(KL), det udøvende(Skolelederne og Danmarks Lærerforening) og det modtagende(Skole og forældre).¹⁸ De fire interviewpersoner er bekendt med hinandens deltagelse i afhandlingen, hvorfor undertegnede er opmærksom på eventuelle hierarkier, magtstrukturer og politisk interesse.

For at skabe åbenhed i interviewene, og dermed finde plads til at forfølge de interviewedes svar, valgte jeg *indledningsvis* at benytte mig af den semistrukturerede interviewguide. Det semistrukturerede interview ligner spørgeskemaet, idet rækkefølgen af spørgsmål er fastlagt på forhånd, men formuleringen af spørgsmålene er ikke fastlagt på forhånd. Intervieweren kan arbejde ud fra en spørgeguide, hvor en række relevante emner er noteret, men selve formuleringen af spørgsmålene sker i løbet af interviewet. Denne interviewform defineres af professor Steinar Kvale som: *"Et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener"*¹⁹

Spørgeguiden er fremkommet på baggrund af inspiration i læsning af Camilla Sløks publikation, *"Hvad skal barnet hedde"*, hvor der konkluderes med tre diagnoser i forhold til inklusionsdebatten. Det er med nysgerrighed i diagnosernes blinde pletter, at der henvises til betydningen af de beskrevne fænomener gennem de interviewedes livsverden.

I udarbejdelsen af interviewguiden har jeg således identificeret diagnoserne og en række fokuspunkter i *"Hvad skal barnet hedde"*, og disse har dannet baggrund for de overordnede emner i guiden.

Anders La Cour beskriver i *det systemteoretiske interview – interviewet som meningskilde*, hvordan interviewet byder sig til som meningsfuld informationskilde i systemteoretiske analyser. *"Med iagttagelsesbegrebet må vi holde fast i, at det vi iagttager, altid peger tilbage på egne distinktioner og kategorier, og derfor er videnskabelig kommunikation altid en selvrefererende proces."*²⁰

Med denne tilgang er den videnskabelige iagttagelse ikke andet end konstruktioner, der møder andre konstruktioner.

¹⁸ Se bilag 4.

¹⁹ Steiner Kvale 1997: 19

²⁰ Anders La Cour 2005.: 5

Anders La Cour stiller sig kritisk over for Steinar Kvaales semistrukturerede interview, som 2. ordens metode, idet Kvale mangler analysestrategiske overvejelser i en erkendelse af, at interviewet er en iagttagelse, der får virkeligheden til at stå frem på en særlig måde. Det medfører derfor, at det kvalitative interview forfalder til en 1. ordens metode.²¹

Anders la Cour peger på, at interviewet må forstås og gennemarbejdes som et *erkendelsesprojekt*, der medreflektere sin egen begrænsning og udsyn. *"For systemteorien vil afslå enhver opfattelse af interviewet som en kontakt med eksterne kendsgerninger, men stille krav om at iagttage interviewet som et lukket system, gennem hvis selvreference informationer om genstanden opstår."*²²

Det medfører, at interviewerens skal erkende interviewet som erkendelse, og dermed kunne iagttage med hvilken forskel interviewet iagttager, hvis det skal kunne være gældende som en 2. ordensiagttagelse. Som metoderefleksion betyder det, at interviewet konstrueres strategisk som et erkendelsesapparat, der får fænomenet til at fremstå på en særlig måde. Det systemteoretiske interview spørger altså ind til forskellen, - med hvilken forskel iagttages.²³

Det eksemplificeres i min spørgeguide, hvor samtlige interview bliver indledt med at iagttage forskellen, *hvordan skelner man mellem om inklusion er økonomi, og hvornår det ikke er økonomi?* Og samtidig under etik, *hvordan skelner mellem ret til et fællesskab og ikke ret til et fællesskab?* Se bilag 6. Det betyder analysestrategisk, at jeg som interviewer ikke fremhæver det iagttagede fænomen reelt repræsenteret, men at det fremstår som et produkt af en iagttagelse, der altid kunne have været anderledes.

For at skabe transparens i undertegnede analysemetode, har jeg valgt at transskribere alle fire interviews²⁴. Transskriberingen indebærer, at jeg har omdannet den mundtlige samtale til skrevne tekster for at forberede interviewmaterialet til den efterfølgende analyse. Selvom talesproget ikke altid er umiddelbart sammenhængende, har jeg så vidt muligt fastholdt den ordrette form under transskriberingen. I de tilfælde, hvor det ikke har været muligt at transskribere ordret, har jeg foretaget en minimal redigering, der så vidt muligt yder de interviewede retfærdighed, idet jeg har forestillet mig, hvordan de selv ville have formuleret deres udsagn skriftligt, således at transskriberingen er i overensstemmelse med informantens gængse måde at udtrykke sig på.²⁵

²¹ Ibid: 10

²² Ibid: 11

²³ Ibid.

²⁴ Bilag 5 – Se vedlagte CD ROM.

²⁵ Steinar Kvale 1997: 171

Jeg er i denne sammenhæng bevidst om Luhmanns blik på kommunikationen som ren kommunikationsform, og de meningskonstruerede kommunikationssystemer, der består af og ved kommunikation - og intet andet. Det betyder samtidig, ifølge Luhmann, at kun de informationer, der kan accepteres som meningsfulde inden for det givne system får status af information.²⁶ Med reference til iagttagelsesbegrebet må fokus være på, at iagttagere altid peger tilbage på egne distinktioner og kategorier, og derfor bliver videnskabelig kommunikation altid en selvrefererende proces.²⁷

4. System i omverden

Når man anskuer verden igennem Niklas Luhmanns briller, er det med udgangspunkt i en systemteori, der tager afsæt i, at noget enten er system, henholdsvis tilhører systemet, eller noget er omverden, som henholdsvis tilhører omverdenen.²⁸

Luhmann skelner mellem flere forskellige systemer. Luhmanns teori drejer sig dog først og fremmest om sociale systemer, men han henter også inspiration fra teorier om organismer, ligesom han også beskriver psykiske systemer.

Essentielt for Luhmanns systemteori er, at al iagttagelse starter med en skelnen. Det som iagttageren ser, udelukker samtidigt det han ikke ser. *"Hver gang der iagttages, flækkes verden i det markerede og det umarkerede."*²⁹

Systemteorien spørger altså til samfundet og samfundssystemernes blinde pletter, til de forskelle, der overhoved bestemmer, hvad der kan træde frem i samfundet og hvordan.³⁰

Luhmann anskuer det sociale system som sammenhængen mellem sociale handlinger, der henviser til hinanden. *Når flere personers handlinger bliver knyttet sammen med hinanden, opstår der altid et socialt system eller et handlingssystem, der afgrænser sig fra en omverden.*³¹

Luhmann tager altså udgangspunkt i, at alle de handlinger der henviser *meningsfuldt* til hinanden, også tilhører det pågældende system. Samtidig gælder, at alle andre handlinger, der ikke tilhører systemet, eller opretholder nogen meningsfuld relation til systemet, bliver en del af systemets omverden.

²⁶ Anders La Cour 2005: 6

²⁷ Ibid.: 5

²⁸ Ibid.

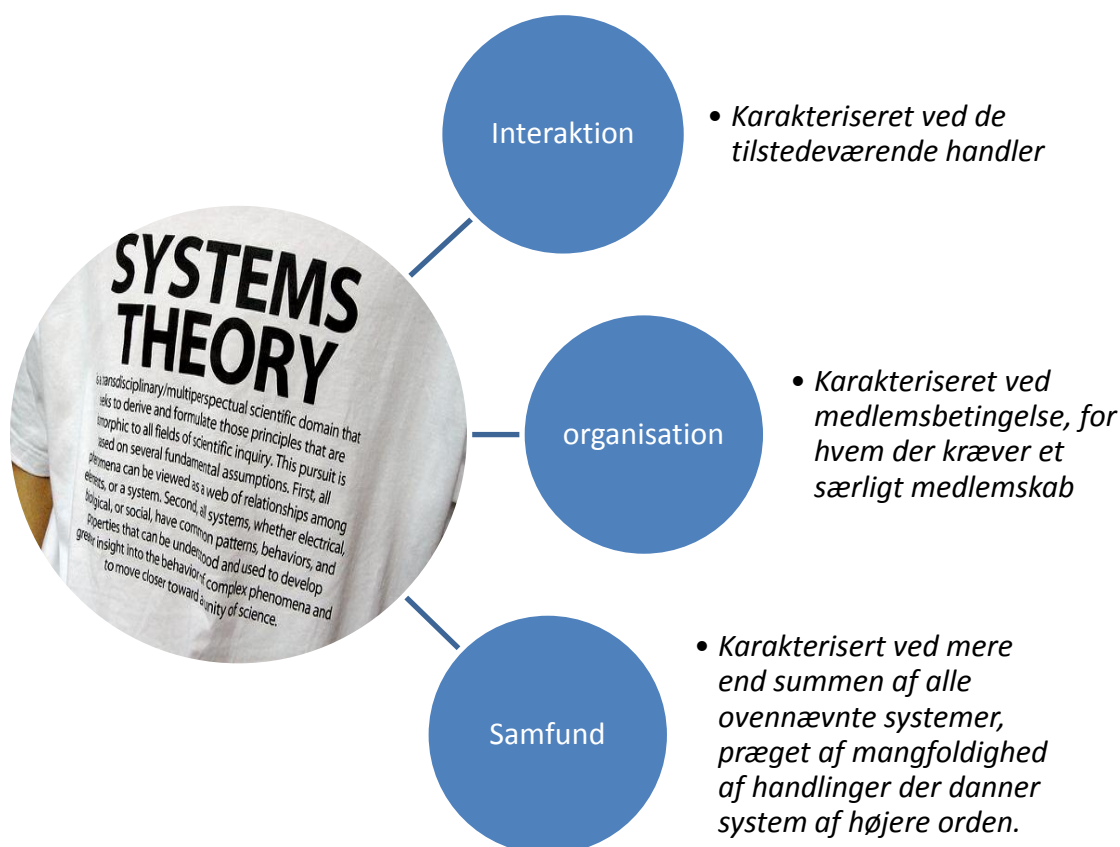
²⁹ Niels Åkerstrøm Andersen 2003: 310

³⁰ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 109

³¹ Kneer og Nassehi 1997: 42

Luhmann forklarer samtidig, at sociale systemer kan ændre strukturer over tid, ved for eksempel at ydelser til systemet falder bort, eller bliver erstattet med andre systemydelser, for hvem systemet kommunikere meningsfuldt om. Luhmann skriver: ”... *hvilket muliggør en fortsat beståen under andre betingelser; men det lader sig ikke fastslå entydigt, fra hvilket tidspunkt, der konstitueres et nyt system.*”³²

Luhmann skelner mellem tre typer af sociale systemer. *Interaktionssystemer, organisationssystemer og samfundssystemer.*³³



Fælles for dem alle er, at de definere sig selv ved at sætte forskellen system 1 omverden, som er systemteoriens primære lededifference. Udgangspunktet er her, at al kommunikation foregår inden for et socialt system, og alle sociale systemer konstitueres ved en skelnen mellem system og omverden.³⁴

Denne skelnen er iagttagers iagttagelsesledende forskel. Den reducerer verdens kompleksitet ud fra forskellen mellem system 1 omverden, hvad hører til systemet og hvad hører til systemets

³² Kneer og Nassehi 1997: 43

³³ Ibid. 48

³⁴ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 132

omverden. Eller som Luhmann skitserer, *socialle systemer danner øer af mindre kompleksitet i en overkompleks verden*.³⁵

I Luhmanns optik fremstår verden kompleks, hvilket blot betyder, at den har mulighed for at antage mere end én tilstand. Den udefrakommende iagttager skal derfor vælge, hvordan han vil skabe mening ud af kompleksiteten.³⁶ Der skal med andre ord foretages en *kompleksitetsreduktion*, hvilket gøres ved at vælge en bestemt måde at iagttage verden på.

Hos Luhmann starter al iagttagelse med en skelnen. Det, som iagttageren ser, udelukker samtidigt det iagttageren ikke ser. Der skelnes altså mellem det, iagttageren vælger at betegne, og det iagttageren vælger *ikke* at betegne. I folkeskolen eksemplificeret mellem *læring og ikke læring*, - når læring betegnes, så udelukkes alt andet, altså at der kunne være tale om ikke læring. På samme måde skelnes mellem *dannelse og ikke dannelse og fællesskab og ikke fællesskab*. Når den ene side markeres eller betegnes, så bliver den anden side til omverden for den markerede side. Omverdenen består af det som kommunikationen definerer som sine relevante omgivelser. Niels Åkerstrøm Andersen skriver: "*System er, hvad omverden ikke er*."³⁷

I situationen må iagttageren altså erkende, at uanset hvilken måde iagttageren vælger at anskue verden på, kunne der også vælges en anden måde at anskue verden på. Iagttageren oplever her præmissen, at skulle markere den ene side i form af en skelnen mellem system 1 omverden, men samtidig at verden kun er, som iagttageren vælger at beskrive den, og derfor samtidig kunne fremtræde på en anden måde. Netop i skelnen mellem system og omverden henviser Luhmann til de sociale systemer i funktion, hvor de påtager sig den opgave, det er at reducere kompleksitet. "*Sociale systemer reducerer verdenskompleksiteten ved at udelukke muligheder*".³⁸

4.1 Autopoietiske systemer

Et centralt element i Luhmanns teori om sociale systemer er paradigmeskiftet fra åbne systemer til autopoietiske systemer. Autopoiesis er sammensat af de græske ord *autos*, der betyder selv, og *poiein* der betyder skabe, hvilket henviser til selvfrembringelse og selvopretholdelse.³⁹

³⁵ Kneer og Nassehi 1997: 45

³⁶ Ibid.

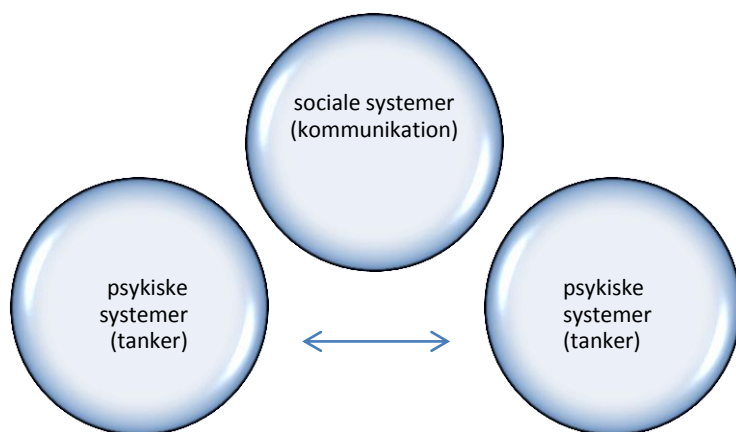
³⁷ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 133

³⁸ Kneer og Nassehi 1997: 45

³⁹ Kneer og Nassehi 1997: 52

At et system er autopoietisk betyder, at det skaber sig selv, og alt hvad det består af. Niels Åkerstrøm Andersen formulerer det således: *”Det, som opnås med autopoiesisbegrebet, er muligheden for en entydig betragtning af samfundet og dets sociale systemer som noget selvstændigt, der ikke kan reduceres til noget andet end sig selv f.eks. bevidsthed eller til en sum af handlinger.”*⁴⁰

Såvel psykiske som sociale systemer er altså autopoietiske systemer, men på hver deres præmisser. Psykiske systemer er autopoietiske systemer, der former mening i en lukket bevidsthedssammenhæng, hvor tanker knytter an til tanker. Udfordringen med psykiske systemer er, at de aldrig kan række ud over sig selv, og knytte an til andres tanker et andet psykisk systems tanker. De psykiske systemer skaber egne meningshorisonter, men kan ikke dele eller fusionere med andre psykiske systemer, da man ikke kan knytte an til et andet psykisk systems tanker.



De sociale systemer er også autopoietiske systemer, men hører derimod til de psykiske systemers omverden, hvor der formes mening i en lukket kommunikationssammenhæng ved at kommunikationer knytter an til kommunikationer.⁴¹ De sociale systemer er samtidig også bundet i sig selv og ved kommunikation, og kan derfor ikke gennemskue det psykiske systems tanker.

Autopoietiske systemer fremstår både åbne og lukkede. Lukkede i forhold til en selvreferentiel proces, hvor de opretholder og skaber alt, men åbne i forhold til omverdenen med det begreb Luhmann kalder *omverdenskontakten*.⁴² Begrebet dækker over en anskuelse, hvor omverdenskontakten gennem det autopoietiske system skaber kontakt til dét, systemet har brug for og ønsker at optage. Den optager kun det, den har brug for til produktion af sine bestanddele og

⁴⁰ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 124

⁴¹ Ibid.: 125

⁴² Kneer og Nassehi 2000: 55

komponenter, og dermed til sin egen selvfremstilling og selvopretholdelse. Det autopoietiske system regulerer dermed selv udvekslingen med sin omverden.⁴³

Det autopoietiske system er altså både præget af åben og lukkethed, hvor formen for udvekslingen skabes i det lukkede autopoietiske system, og ikke i dens omverden. Den autopoietiske organisations lukkethed er dermed samtidig forudsætningen for dens åbenhed.⁴⁴

På samme måde kan man tale om folkeskolen og den inkluderende skole, som værende en del af et uddannelsessystem, altså et autopoietisk system, hvis kommunikation tager afsæt i læring/ikke læring, og henvender sig til sin omverden/omverdenskontakten, når den skal have næring til sin selvfremstilling og selvopretholdelse. Uddannelsessystemet er på en og samme måde lukket om sig selv, og samtidig åben over for sin omverden, og i den forstand den har brug for at interagere med den, opretholder den omverdenskontakten gennem kommunikation.

4.2 Luhmann og kommunikation

Luhmanns udgangspunkt er, at samfundet består af sociale systemer. De sociale systemer er meningskonstruerede kommunikationssystemer, der består af og ved kommunikation - og intet andet.⁴⁵ Samfundets grundbegivenhed sættes altså ikke som en handling, men som en kommunikation. Kommunikation er en strøm af selektive begivenheder, der hele tiden retter sig bagud til allerede indtrufne kommunikationer. Kommunikation foregår altid i et system, som er autopoietisk lukket om sig selv.

I denne sammenhæng er det væd at fremhæve differencen mellem psykiske og sociale systemer og deres kommunikative evner i Luhmanns univers. Skellet er som Åkerstrøm formulerer det, er helt afgørende i Luhmanns teori om samfundet som kommunikation.⁴⁶ I enhver betragtning vil man anskue menneskerne som de centrale aktører i kommunikationen, men ikke hos Luhmann. Her fremstår mennesket ikke som en selvstændig enhed, men som en *flerhed af selvstændige systemer*, der opererer og interagerer helt uden at overlappe hinanden. Samtidig formulerer Luhmann, at mennesket slet ikke kan kommunikere, heller ikke i egenskab af psykiske systemer, i og med at kun kommunikation kan kommunikere. *Kommunikationer er ifølge Luhmann ikke et resultat af*

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid. 56

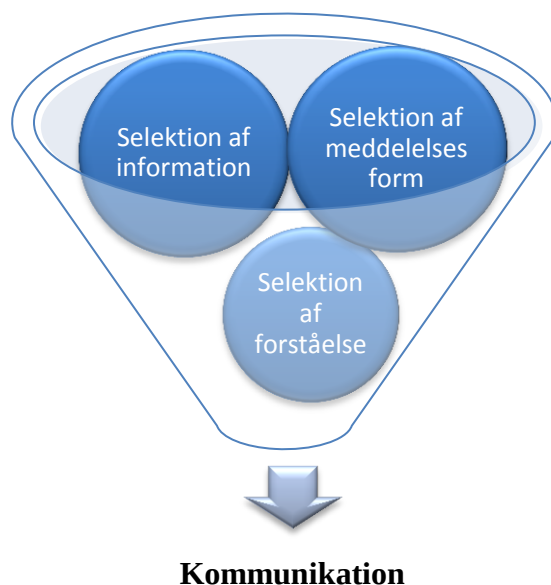
⁴⁵ Åkerstrøm og Born 2001: 14

⁴⁶ Ibid.: 125

*menneskelig handle, men et produkt af sociale systemer. Mennesket kan ikke kommunikere, kun kommunikation kan kommunikere.*⁴⁷

Kommunikation er altså hos Luhmann ikke operationer hos organismer, nervesystemer eller bevidsthedssystemer, de kommer i stedet igennem en anden type systemer, nemlig sociale systemer. Sociale systemer er altså autopoietiske systemer, som i en rekursiv proces fortløbende knytter kommunikationer an til kommunikationer.⁴⁸

Kommunikation skal hos Luhmann forstås som en selektionsproces, der består af en syntese af tre selektioner. Se nedenstående.



Kommunikationen er hos Luhmann ikke kommunikation før alle tre selektionsprocesser har fundet sted. Niels Åkerstrøm Andersen skriver: *”Enhver meddelelse etablerer en horisont af anknytningsmuligheder for ny kommunikation. Videre kommunikation knytter an til meddelelsen ved at aktualisere én af disse muligheder og lade andre stå som en horisont af potentialitet. Forståelse er således intet andet end den efterfølgende kommunikations bagudrettede valg af anknytning.*”⁴⁹

Hos Luhmann er den eneste måde opdragelse og uddannelse kan foregå på gennem kommunikation. *Hvor socialisation kan afspejles i handlinger, er den der opdrager og uddanner henvist til kommunikationen.*⁵⁰

⁴⁷ Kneer og Nassehi 1997:70

⁴⁸ Ibid.: 72

⁴⁹ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 126

⁵⁰ Niklas Luhmann 2006: 22

4.3 Luhmanns iagttagelser

Når vi iagttager verden med Luhmanns briller, må det slås fast, at det vi foretager os, når vi ser på sociale systemer er en ”iagttagelse af anden orden”.⁵¹

En iagttagelse af anden orden kan se det, som de enkelte systemer ikke selv kan se.

De ser nemlig ikke selv den iagttagelsesledende forskel, som de opererer ud fra – den er deres *blinde plet*.⁵² Folkeskolen kan således ikke se *dannet og mindre dannet* på én gang, men må hele tiden vælge imellem de to sider af forskellen. Det betyder ikke, at det ikke kan se dannet det ene øjeblik og ikke dannet det næste, men blot at det ikke kan se enheden af den forskel, som det opererer igennem.

En iagttagelse af anden orden kan belyse denne blinde plet. Denne belysning kan både ske ved, at systemet selv, sætter sig udenfor sig selv og reflekterer over den forskel, det anvender (selviagttagelse), eller ved at et andet system iagttager systemet *udefra*, hvilket er tilfældet, når videnskabssystemet betragter de sociale systemer og skriver rapporter og afhandlinger om dem.

Iagttagelsen af anden orden resulterer imidlertid i en paradoksals erkendelse af, at alting kunne være anderledes. Med denne erkendelse kan man relativere sine egne iagttagelser: *”Iagttageren af anden orden kan i det mindste se, at han ikke kan se, hvad han ikke kan se”*.⁵³

En videnskabelig iagttager, der iagttager sociale systemers iagttagelsesledende forskelle ud fra systemteoriens iagttagelsesledende forskel, system 1 omverden, er således også klar over, at denne iagttagelsesledende forskel blot er én ud af mange måder at iagttage verden på. Andre teorier ville give andre iagttagelsesmuligheder. Som et teoretisk tilbud har systemteorien imidlertid den fordel, at den netop er klar over sine egne begrænsninger: *”Teorien om selvreferentielle sociale systemer gør naturligvis ikke krav på at være det eneste mulige tilbud og ikke engang at være det med sikkerhed bedste tilbud; men den bringer særlige affiniteter med sig til denne opgave. Dette ligger i den centrale stilling, som den giver konceptet selvreference. Det falder en teori, der opfatter sine genstande som selvreferentielle systemer, lettere at præsentere sin egen selvreference”*.⁵⁴

Vi har altså at gøre med en teori, der netop specialiserer sig i det faktum, at systemer kun kan opnå sine egne fremstillinger af verden, og ikke fremstillinger af verden som den er.

⁵¹ Kneer og Nassehi 1997:104

⁵² Kneer og Nassehi 1997:104

⁵³ Luhmann 2000: 553

⁵⁴ Kneer og Nassehi 1997: 105

4.4 Luhmann og mening

Luhmann skelner mellem psykiske systemer, sociale systemer og organiske systemer. Hvor sidstnævnte skaber sig selv gennem *liv*, skaber de to førstnævnte sig selv gennem *mening*.

Når det sociale system, f.eks. folkeskolen, skaber og opretholder sig selv ved at knytte kommunikationer til kommunikationer, betyder det samtidig, at alle kommunikationer nødvendigvis må være *tilslutningsduelige*. De skal kunne kobles til videre kommunikation. Når de kan det, opstår der en *meningsfuld* kommunikation, hvor de enkelte elementer knyttes til hinanden i en kæde af tilslutninger.⁵⁵ Tilslutningerne sker altså på baggrund af et kontinuerligt forhold mellem det aktuelle og det potentielle: ”*Mening definerer Luhmann simpelthen som enheden af forskellen aktualitet/potentialitet*”.⁵⁶

Når en bestemt kommunikation træder frem (det aktuelle), vil der naturligt aftegne sig en helt bestemt vifte af muligheder for at fortsætte kommunikationen på en meningsfuld måde (det potentielle). Ud af alle disse muligheder vælges én, som dermed bliver aktuel, og samtidig åbner op for en ny vifte af muligheder.

Hos Luhmann fremstår altid en kerne, der er givet, og som er omgivet af referencer til andre muligheder, som selvfølgelig ikke kan benyttes i samme moment - på samme tid. Potentialitet er her en horisont af muligheder, der implementeres fortløbende med aktualiseringen. Det betyder, at noget dukker, op og dermed ekskluderer andre muligheder. Mening er dermed den simultane præsentation af aktualitet og potentialitet.⁵⁷

Alle tanker eller kommunikationer som henviser *meningsfuldt* til hinanden, hører således sammen i henholdsvis psykiske og sociale systemer. Andre tanker eller kommunikationer som ikke opretholder nogen relation til den pågældende meningssammenhæng, tilhører systemets omverden. Mening fremstår derfor, som både sociale og psykiske systemers helt specielle form for *konditionering*. Det er nemlig mening, som giver systemerne deres interne struktur og lukning overfor omverdenen. Når man ser på et socialt system, kan man herudover skelne mellem tre forskellige dimensioner af mening. Den første, sagsdimensionen, spørger til *hvad* kommunikationen drejer sig om. Med andre ord hvilke temaer, der aktualiseres i kommunikationen. Den anden, socialdimensionen, spørger til *hvem*, der aktualiseres i kommunikationen. Den tredje dimension, tidsdimensionen, drejer sig om en skelnen mellem *før og efter*. Denne dimension ordner

⁵⁵ Niklas Luhmann 2000: 104

⁵⁶ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 121

⁵⁷ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 121

kommunikationen i forhold til, hvornår en hændelse indtræder. Mening er altså med til at sandsynliggøre kommunikationens fortsættelse.

4.5 Beslutningsparadokset

Beslutningsparadokset består som det første i, at ingen beslutning kan finde sin endelige bestemmelse. Man kan ikke regne sig til eller argumentere sig til en beslutning. *Beslutninger er grundlæggende paradoksale. Kun spørgsmål der principielt er ubesluttelige, kan beslattes.*⁵⁸

For at organisationer overhovedet kan træffe beslutninger under sådanne paradoksale forhold, bliver de nødt til at ”afparadoksere” beslutningerne. Ledelse opererer ikke uden paradokser, men de vælger aktivt *ikke* at ”støde” ind i dem, og bliver derfor i stand til at knytte an til beslutninger. Det betyder ikke, at paradokset forsvinder, det skubbes blot aktivt i baggrunden. *Det gælder altså om, at studere ledelse på den måde, hvorpå den gør sig blind for sin egen logiske umulighed.*⁵⁹

En organisation som system, folkeskolen, består med et væld af tilslutningsmuligheder, den ikke kan bortanalyseres, men som udgangspunkt skal handle på. Det betyder, at organisationen skal se paradokset i øjnene, eller den skal finde strategier for at afparadoksere beslutningerne.

En måde at afparadoksere består i at opstille alternativer, der kan vælges imellem. Med opstilling af alternativer fremkommer dermed også en beslutning. En beslutning der beror på udelukkelsen af andre alternativer, og dermed selekterer i mulighederne. *”Opstillingen af alternativer kan så afparadoksere ved at henviser til omverdenen eller fremtiden som tvingende imperativer”.*⁶⁰

Dette giver muligheden for, at man kan lukke af for andre muligheder, og dermed afskærer muligheden for alternativer.

I en forenelighed skabes et samlet grundlag for, at præmisser bliver kongruente med beslutninger, nemlig beslutninger om hvilke beslutningspræmisser man lægger fast for, at beslutninger kan blive besluttelige.

I relation til inklusion, at man med udgangspunkt i økonomi, henviser til fremtiden som et tvingende imperativ, der skaber præmissen for den inkluderende folkeskole, og dermed også en beslutningskompetence i ledelsesfunktionen.

Endnu et paradoks fremstår, når der kun er *beslutningen* til at beslutte, hvornår en beslutning er en beslutning. Altså hvornår noget er kongruent med de sociale forventninger, beslutningen skal indfri.

⁵⁸ Ibid.: 18.

⁵⁹ Niels T. Thygesen 2003: 306

⁶⁰ Åkerstrøm og Born 2001: 18

Organisationer som folkeskolen træffer ikke bare beslutninger, de træffer også beslutninger om, hvornår noget er beslutninger, og hvad der gør noget til en beslutning.

*”Skellet mellem åben og fikseret kontingens med hensyn til sociale forventninger, som al kommunikation hele tiden former er altså selv ubestemt og ubeslutteligt! Det er ikke givet hvornår en social forventning er fikseret. Beslutninger må beslutte sig selv – og denne beslutning er selvfølgelig ligesom alle andre beslutninger paradoksalt funderet”*⁶¹

Der findes mange forskellige kriterier for, hvornår en beslutning er truffet, og folkeskolen som system har sine egne mekanismer for beslutninger. Åkerstrøm & Born henviser til, at paradokset hos Luhmann yderligere tager udgangspunkt i, at beslutningskommunikation ligesom alt andet kommunikation er bagudrettet. Det betyder, at tidligere beslutninger vedr. f.eks. folkeskolen gøres til beslutningspræmisser for fremtidige beslutninger.

5. Vidensproduktion – muligheder og begrænsninger

I socialkonstruktivismen handler teori om, hvad der kan kaldes for udfoldelsen af begreber, der gør en forskel i konstruktionen af den sociale virkelighed. Det betyder, at analysen i et socialkonstruktivistisk perspektiv handler om at gøre rede for, hvordan den sociale virkelighed konstrueres gennem anvendelsen af bestemte iagttagelsesledende begreber.⁶²

I et systemteoretisk perspektiv er verden altid iagttagerafhængig, og det betyder at analysens genstand såvel som undertegnede betragtninger om genstanden er konstruerede, og dermed også kontingente. Når jeg anvender ordet analysestrategi, betyder det samtidig, at det er undertegnet, der lægger en strategi for iagttagelsen af projektets genstand, altså hvad indeholder inklusionsbegrebet med udgangspunkt i koderne økonomi, pædagogik, etik og politik. Jeg bevæger mig samtidig væk fra en metodeforståelse, der tager udgangspunkt i en absolut sandhed, der handler om at sige noget sandt om et givent objekt.⁶³

Systemteoriens gennemsigthed i forhold til dens egen selvreference medfører samtidig, at den kan beskrives som en teori, der i høj grad forholder sig objektivt til sin genstand. Objektivitet skal her ikke forstås på den måde, at teorien indfanger virkeligheden i absolut form, men derimod at teorien ikke indeholder *implicitte* antagelser og normative forudsætninger i dens iagttagelse af virkeligheden. Jeg vælger at iagttage, iagttagers iagttagelse ud fra det perspektiv, jeg har lagt over

⁶¹ Ibid. 19

⁶² Esmark, Lausten, og Åkerstrøm 2005: 11

⁶³ Niklas Luhmann 2003: 35

samtalen, netop de fire koder, vel vidende at de kun repræsenterer en dagsorden og ikke en objektiv sandhed.

Når Niels Åkerstrøm derfor refererer til epistemologien, betyder det, at der arbejdes med en tom ontologi. Genstanden forudsættes ikke. *"Epistemologien handler netop om, at observere, hvordan verden bliver til, i og med individer, organisationer eller systemer kigger på deres omverden i bestemte perspektiver, der får verden i bredeste forstand til at dukke op på en ny måde."*⁶⁴

I et epistemologisk perspektiv, er det ifølge Åkerstrøm perspektivet, der konstruerer både iagttageren og det iagttagede. Udgangspunktet bliver derfor en analysestrategi, der også kunne være truffet anderledes, netop at det indebærer et valg med konsekvenser for hvilken genstand, der fremstår for iagttageren.⁶⁵

I litteraturen bliver der diskuteret, hvorvidt Niklas Luhmann befinder sig i socialkonstruktivismen eller poststrukturalismen.⁶⁶ Det essentielle er her, at vi har at gøre med en epistemologisk orienteret videnskabsteori, hvormed der spørges indtil, under hvilke former en bestemt meningsfuldhed er blevet til, og iagttagelserne repræsenterer iagttagelser, der kritisk kan problematiseres og knyttes an til en tom ontologi, hermed min genstand, inklusionsbegrebet og den inkluderende folkeskole.

I valget af den systemteoretiske optik har jeg imidlertid også afskåret mig fra interessante perspektiver, som kunne belyse min problemstilling på andre måder. Jeg har bl.a. valgt ikke at gå ned i en dybere analyse af magtforholdet mellem de fire interviewrespondenter, og på forholdet mellem arbejdsgiver, arbejdstager og interesseorganisation. Ligeledes har jeg også fravalgt at beskæftige mig med forskellen/ligheder mellem demokratisk valgte respondenter versus overenskomstansatte konsulenter. Denne analyse ville bedre kunne foretages gennem Foucault's teorier om magts teknologier. Undertegnede problemstilling lægger dog ikke op til en *dekonstruktion* af et felt, sådan som Foucaults optik ville lægge op til, men nærmere at åbne op for nye konstruktioner i et bredt inklusionsperspektiv.

⁶⁴ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 14

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Esmark, Lausten, og Åkerstrøm 2005: 37

6. Analysestrategi

Niels Åkerstrøm peger på *formanalysen* som en analyse af en iagttagelsesledende forskel.

Form betegner således enheden af en forskel, f.eks. ret/uret. Når man analyserer formen, kan man samtidig belyse, hvilke muligheder og begrænsninger kommunikationen gives i kraft af forskellen.

Formanalysen medvirker til at analysere kommunikationens grænser, og bidrager med at udfolde de paradokser kommunikationen ender ud med, i tilfælde af at den binder an til en bestemt forskel.

*”Formanalysen er således analysen af kommunikationsbetingelserne givet en bestemt forskel, og formanalysens ledeforskel er: den markerede side 1 den umarkerede side”.*⁶⁷

Analyserer man enheden af forskellen inklusion/eksklusion, kan man fx pege på, at markeringen af inklusion altid formes sammen med den umarkerede side, eksklusion. På samme måde vil analysen af pædagogik, etik, politik og økonomi formes af en markeret og en umarkeret side.

I undertegnede empiri er det netop udfoldelsen af kodernes umarkerede side, der belyser, hvilke muligheder og begrænsninger kommunikationen gives i kraft af forskellen.

Formanalysen giver herefter mulighed for, at søge at afgrænse om der i samfundet findes en særlig form for kommunikation, der relaterer til inklusionskommunikation.

Niels Åkerstrøm skriver: *”Stiller vi dette spørgsmål formanalytisk, drejer det sig først om, at lokalisere den forskel, der danner rammen for indikation af inklusion/den inkluderende forskel.”*⁶⁸

Den følgende analyse spørger nu ind til hvilken kommunikation, der kan udfoldes inden for rammen af denne forskel. Hvilke kommunikationer må følge efter netop denne distinktion, og hvilke begrænsninger er kommunikationen underlagt.

Formanalysen forsøger altså at lokalisere den forskel, der danner rammen for en bestemt iagttagelse. Derfra spørger formanalysen til enheden i forskellen, og dermed til den kommunikation, som forskellen både muliggør og udelukker.

Åkerstrøm henviser til Luhmann, hvor formanalysen blot er begyndelsen til at rejse spørgsmål angående et paradoks udfoldelse i kommunikationen.⁶⁹ Derfor vil jeg videre i min semantiske analyse prøve at udfolde paradokserne, som opstår i kraft af formanalysen.

Den semantiske analyse undersøger, hvordan mening og forventninger opsamles i begreber og danner semantiske reservoirer, der står til kommunikationens rådighed.⁷⁰

⁶⁷ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 129

⁶⁸ Ibid. I Åkerstrøms eksempel anvendes eksemplet risici.

⁶⁹ Ibid. 131

Luhmann opererer mellem system og semantik, altså en skelnen, hvor semantikken bliver den særlige struktur, der binder kommunikationerne sammen. Dette skabes i en enhed af, at der stilles former for mening til rådighed, som kommunikationssystemerne tager til sig som bevaringsværdige. Semantik eksisterer dog ikke for sig selv ved siden af kommunikationssystemerne, det er systemerne, der vælger, om de vil gøre brug af en bestemt semantik.

Semantikbegrebet bygger på en sondring mellem mening og kondenseret mening.⁷¹

Et begreb kondenserer forventningerne på en måde, så mange forskelligartede forventninger fortætter sig i begrebet. *"Kondensering betyder, at en mangfoldighed af mening fanges i en enkel form, som herefter står til rådighed for en ubestemt kommunikation."*⁷²

Når man derfor anvender et begreb, eksempelvis inklusion, i en bestemt situation, så skabes der samtidig forventninger til forventningerne af anvendelsen af begrebet. Mangfoldigheden af mening centraliseres i begrebets form, der herefter fremstår som modstillingen mellem begreb og modbegreb, f.eks. inklusion/eksklusion.

Semantik skal altså med Luhmanns definition være de kondenserende og gentagelige former for mening, der står til rådighed for kommunikationen.

Den semantiske analyse skal altså bidrage med, hvordan der i kommunikationssystemerne skabes mening, hvordan nogle af meningsforslagene kondenseres og generaliseres og tager form af begreber, der tilsammen skaber og forandrer det semantiske mulighedsrum, der står til rådighed for kommunikationssystemerne.⁷³

I den semantiske analyse kan der skelnes mellem tre meningsdimensioner, der hver især udpeger forskelle i den semantiske analyse, *socialdimension*, *sagsdimension*, *tidsdimension*.

Socialdimensionen knytter an til konstruktionen af sociale identiteter, hvor begrebet *os* kun eksisterer i forhold til modbegrebet *dem*. Forventningerne til de *andre* skaber dermed grænsen for forventningerne til *os* selv.

Sagsdimensionen tager afsæt i valget af temaer og genstande for kommunikationen i et sagsforhold. Temaer og genstande i sagsdimensionen er konstrueret omkring *dette og andet*. Det betyder, at den

⁷⁰ Niels Åkerstrøm Andersen 2008: 30

⁷¹ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 143

⁷² Ibid.

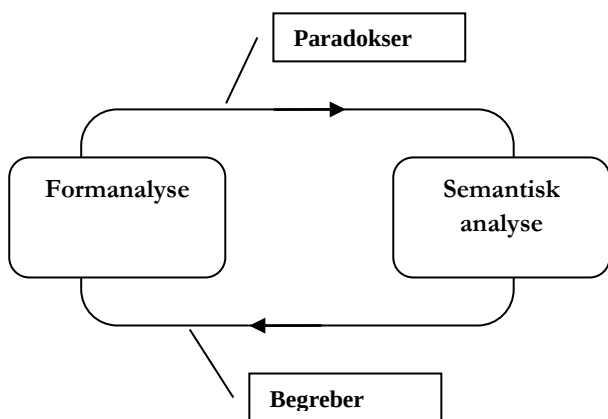
⁷³ Åkerstrøm og Born 2001:26

semantiske konstruktion ordnes i relation til sagsforholdet, hvor ting koordineres i forhold til hinanden og i relation til et os.

Tidsdimensionen tager sit afsæt i konstruktionen *os i tid*. Det betyder, at enhver aktuel situation er udspændt mellem fremtid(begreb) og fortid(modbegreb). *"Fremtiden er en horisont af forventninger og fortiden et rum af erfaringer, og enhver nutid findes kun i spændingen derimellem."*⁷⁴

Den semantiske analyse spørger altså til, hvordan dannes meninger og forventninger, og det er her, jeg søger indsigt over folkeskolens refleksioner vedrørende den inkluderende skole. Hvordan dannes mening og forventninger? Hvordan kondenseres og generaliseres disse i begreber, der tilsammen etablerer hvilket semantisk reservoir, der er for kommunikationssystemer.

Åkerstrøm skaber en kombination mellem de to analyser. Åkerstrøm henviser til: *"Formanalysen analyser enheden i et bestemt begreb, og viser hvordan begrebet bygger på en paradoksal distinktion. Den semantiske analyse kan herefter anvende paradokset som ledetråd i opsporingen af en bestemt semantisk historie.....Den semantiske historie optræder herefter som en historie om afparadokseringen af et bestemt paradoks."*⁷⁵



7. Formanalyse

Når der kommunikeres tager kommunikationen altid en eller anden *form*. Formanalysen har til opgave at analysere kommunikationens grænser, og samtidig bidrage med at udfolde de paradokser kommunikationen ender ud med, i tilfælde af at den binder an til en bestemt forskel. Formanalysen

⁷⁴ Niels Åkerstrøm Andersen 2008: 31

⁷⁵ Niels Åkerstrøm Andersen 1999: 146

flækker verden i en markeret og en umarkeret side. Det betyder, at jeg i formanalysen spørger ind til, hvilken form opereres der inden for, og hvilken form holder forskellen sammen i en enhed. I min formanalyse har jeg angivet fire enheder, økonomi, etik, pædagogik og politik fra hvilke der spørges ind til begge sider af forskellen, og hvilken spænding der findes mellem de to sider. Hvordan sættes forskellens blinde plet, hvad gemmer der sig bag begreberne, og hvordan sætter den muligheds og umulighedsbetingelser for videre kommunikationer?

Økonomi

Luhmanns blik på økonomien tager udgangspunkt i koden at betale/ikke betale, hvor mediet er penge, som repræsenterer en fordeling af midlerne gennem en knaphedsreduktion.

I undertegnede analyse bliver økonomien afsættet. Hvad det for en forskel, der drages, når økonomien er udsat for en skelnen.

Evy Stockholm fra Danmarks Lærerforening tager udgangspunkt i Herning kommunes inklusionspolitik, og udtaler følgende: ” ... *Og det man gjorde derfra, i stedet for, der gik man ind og faktisk fra forvaltningen side fik overbevist politikkerne om, at det her handler om at investere. Hvis I investere nu, vil I på sigt få pengene igen.*” Her underlægger Evy Stockholm økonomibetragtningen distinktionen, *investere* 1 *ikke investere*, hvor spørgsmålet om økonomi bliver et spørgsmål om en langsigtet investeringsstrategi.

I et forsøg på at afdække den umarkerede side, altså det *ikke at investere*, henviser Evy Stockholm til U-modellen, hvor specialundervisningen gennem en årrække er tilført uanede midler, samtidig med at normalundervisningen er forholdsmæssigt udsultet økonomisk. ”*Og det klart, at i samme periode har man set, at de udgifter der bliver brugt på almenundervisningen har været faldende, og det betyder rent faktisk, at man kan se økonomien, som sådan mellem almindelen og den specielle del som et ”U - rør”, at hvis de udgifter til det specielle bliver ved med at stige, jamen så vil de ressourcer der til rådighed til almenundervisningen blive mindre.*”

Her sættes distinktionen, at økonomi handler om *tildeling* 1 *ikke tildeling*, hvor ikke tildelingen eller mangel på ressourcer er konsekvensen af mange års uhæmmet prioritering af specialundervisningen på bekostning af normalundervisningen, hvorfor man kan drage den anknytning, at kommunikationen om investering tager sit udgangspunkt i en tvivlende tildelingsmodel.

Jan Larsen fra KL knytter an i samme felt. *"Så man kan sige, at grunden til vi taler økonomi, det er fordi, at mængden af ressourcer ikke er tilgængelige, og vi er pine død nød til at forholde os til et problem, som vi bare har lukket øjnene for. Vi har fundet os i, at kunne betale os fra, at løse en opgave."* Her peger Jan Larsen på flere centrale distinktioner i forhold til økonomi, som den forskelssættende enhed. Som Evy Stockholm peger han på distinktionen *ikke tilgængelighed* *1 tilgængelighed* i forhold til ressourcer. Naturligt er det, at Jan Larsen kommunikerer *"ikke tilgængelighed"* sammen med distinktionen at betale *1 ikke betale*, der er økonomiens centrale ledeforskel, men måske mere interessant er ledeforskellen, *at vi har fundet os i det, og lukket øjnene for det*, hvilket skaber distinktionen *lade stå til 1 ikke lade stå til*.

Jan Larsen knytter i sin videre skelnen an til paradokset omkring økonomiens placering i forhold til distinktionen *lade stå til 1 ikke lade stå til*: *"at ud af de fire koder, er den svageste kode nok økonomikoden, fordi nogen gange så tænker jeg, vi taler kun om økonomikoden, fordi vi et eller andet sted syntes vi ekskluderer for mange elever. Jan Larsen begrundet, at vi har betalt os fra det, og dermed lade stå til*

Jan Larsen knytter ligeledes an til kommunikationen om fordelingen af midler. *Det der er øvelsen, det er et eller andet sted at sige, lad os bruge mange af de penge vi bruger på dyre tilbud, lad os kanalisere dem tilbage i almenundervisningen og styrke almenundervisningen"*. Altså her bliver økonomiens ledeforskel som hos Evy Stockholm *tildeling 1 ikke tildeling*.

Claus Hjortdal næstformand hos Skolelederne udtaler om skelnen vedrørende økonomi.

"Vi har ikke råd til at bruge 1/3 af vores budget på, at børn har en diagnose, vi må nødt til som udgangspunkt at holde fast i Salamancaerklæringen, at børn er normale eller et udvidet normalitetsbegreb, og så må vi indrette skolen derefter." Claus Hjortdal tager også afsæt i tildelingen af ressourcer, hvor distinktionen bliver sat mellem *ikke råd 1 råd*. Dette skal dog ses i forhold til at *ikke råd 1 råd* bliver sat i forhold til en samfundstendens, at flere og flere børn i skolesystemet får tildelt en diagnose. Dermed bliver distinktionen en skelnen mellem *diagnose 1 ikke diagnose*, eller *syg 1 rask* med reference til, hvad samfundet har råd til.

I formanalytisk form blev der spurgt ind til grænserne for, hvordan folkeskolen kan leve op til kravene om et værdifuldt fællesskab, og samtidig hvad der er dens umulighedsbetingelser. Hertil kommenterede Claus Hjortdal: *"... Selv når man efter ti år i Danmark siger, man skal have knækket specialundervisningskurven, og vi skal bruge færre udgifter, så har man ikke kunne styre det på kommunalt niveau, man har ikke kunne styre det på statsligt niveau, så siger de, nu lægger vi det ud*

til skolelederne, og hvis de ikke kan styre det, så fyrer vi dem. Altså er det at skubbe kompleksiteten så langt ud, at der i den sidste ende er én der er ansvarlig for det.” Claus Hjortdal bringer flere distinktioner i spil, men centralt er det, at der sker en kompleksitetsforskydning fra kommunalt og statsligt niveau til skolelederens arbejdsbord. Dette bedst illustreret med den ”rygende pistol” – få det til at fungere, eller vi fyre dig! Dermed bliver kommunikationen gjort til genstand for en distinktion mellem *kompleksitetsforskydning* 1 *ansvar* og dermed et spørgsmål om at lykkes og ikke at lykkes.

Benedikte Ask Skotte, formand for Forældre og børn, kommunikerer også om tildelingen af midler til normalområdet og specialområdet, og peger på incitamentet heri: ”... Og på den måde, bliver økonomi den, der har skubbet til, at vi er begyndt at tænke inkluderende, og giver det mening, det vi har gang i nu på et højere niveau. Jeg tror økonomien har givet sparket til det.” Også hos Benedikte Ask Skotte bliver ledeforskellen omkring økonomi altså til et spørgsmål om anvendelse og tildeling af ressourcer. Samtidig nævner hun udfordringen med kommunikationen om økonomiens grænser: ”Problemet med økonomien er, at når vi snakker om økonomien, så snakker vi ikke om en pulje, så snakker vi om besparelser. Og det vil sige, at der reagerer folk lige med det samme, for der er det mindre velfærd, mindre muligheder, og så er der altid udfordringer.”

Her fremsætter Benedikte Ask Skotte en interessant distinktion, hvor økonomien bliver til et spørgsmål om *mindre velfærd* 1 *velfærd* og distinktionen *mindre muligheder* 1 *muligheder*, hvor der naturlig knyttes an til et andet funktionssystem, nemlig rettens, hvor det så bliver et spørgsmål om ret og ikke ret til folkeskolens og samfundets velfærdsgoder.

Etik

Nu fortsættes i kommunikationen om etik. Hvad er det for en forskel, der drages, når etik er genstand for en skelnen. Hos Luhmann findes etikken ikke som en funktionspecialiseret organisationsform. Ole Thyssen derimod skriver om etik i virksomheder i relation til Luhmann.

Etik fremstår som memoirer fra fortiden, hvor der skabes en binding til nutiden og en vision for fremtiden.⁷⁶

Evy Stockholm udtaler: ”Hvis man taler om inklusion, og vellykket inklusion, så skal man sige, at man har ret til et fællesskab, hvor man kan danne nogle sociale relationer til nogen andre. Det ved

⁷⁶ Ole Thyssen 2008.

vi er vigtig for eleverne.” Evy Stockholm tager i sin skelnen om fællesskabet udgangspunkt i juraens ledeforskel, *ret* $\neq$ *uret*, at i forhold til inklusion, så har man ret til et fællesskab. Herefter spørger undertegnede ind til den umarkerede side, at hvordan skelnes mellem ret og uret i forhold til fællesskabet. Hertil kommenterer Evy Stockholm: *”Man bliver også nød til at sige, - ikke alene ret til et fællesskab, jeg tror man bliver nød til ligesom, at det ikke bare er at være en del af et fællesskab, man skal også opleve selv at være en del af fællesskabet, og at fællesskabet har brug for en.”* Her bliver fællesskabet flækket i en oplevelse af, at det ikke bare er nok at deltage, man skal også opleve at tilhøre et fællesskab.

Derefter spurgte undertegnede ind til beslutningskompetencen, i forhold til hvordan og hvem der kunne kommunikere om, hvornår man tilhørte fællesskabet. Evy Stockholm svarede: *”Jamen det er jo forældrene, elever, lærere også skole, der skal lave de vurderinger.”*

Jan Larsen tager afsæt i fællesskabet: *”... noget af det vi slår meget på, når børn har ret til fællesskaber, så handler det ikke om at være på tålt ophold, men så handler det faktisk om reelle fællesskaber, og vi skal styrke børnene i mange forskellige typer fællesskaber.”*

Jan Larsens kommunikation tager også udgangspunkt i distinktionen *ret/uret*, og knytter samtidig an til reelle fællesskaber og en dyrkelse af de mange forskellige fællesskaber.

I en anknytning til det umarkerede kommenterer Jan Larsen: *”... og så må man være åben over for, om der er fællesskaber, som ikke er rigtige fællesskaber.”* Altså knyttes identifikationen til distinktionen *rigtig* $\neq$ *forkert* i forhold til folkeskolen som det inkluderende fællesskab.

Jan Larsen knytter i spørgsmålet om skelnen mellem *rigtig* $\neq$ *forkert*, an til beslutningskompetencen og udtaler: *”Den største bekymring jeg har for det som sker i øjeblikket det er, at vi har nogen ledere faktisk, som ikke magter, at lede den her inklusionsopgave, inklusionsudfordring der ligger der.”* Her bliver kommunikationen til et spørgsmål om *ikke at evne* $\neq$ *evne* i forhold til de organisationer, der skal kommunikere igennem beslutninger, i forhold til at skabe de rigtige fællesskaber. Hermed skabes som hos Evy Stockholm en rød tråd i kommunikationen fra fællesskaber til beslutningskompetence.

Claus Hjortdal udtaler om fællesskabet: *” Så grundlæggende er vores allerstørste forpligtelse, at skabe et fællesskab, hvor børnene føler sig anerkendt.”* Claus Hjortdal kommunikerer om distinktioner på to niveauer, netop at systemet har en forpligtelse – *ansvar* $\neq$ *ikke ansvar* over for børnenes oplevelse af at føle sig *anerkendt* $\neq$ *ikke anerkendt*. Spurgt ind til den umarkerede side

siger Claus Hjortdal om italesættelsen af inklusion: *"De har formået at få fremstillet inklusion, som at nu skal vi have alle de slemme ind i klassen. Og bare det at italesætte inklusion på den måde er jo ødelæggende for, at det nogen sinde skal komme til at fungere."* Dermed bliver skelnen, i det ikke at være anerkendt, til et spørgsmål om fremstillingen af inklusionsbegrebet i den danske folkeskole. En kommunikation om *ødelæggende* 1 *ikke ødelæggende*. Her blev ligeledes spurgt ind til den umarkerede side, hvortil Claus Hjortdal svarerede: *"Det handler om at være skarp på sine værdier. Det tror jeg bliver den helt store udfordring, hvis vi taler den etiske udfordring i forhold til inklusion, det bliver jo, og kunne holde sig skarp på, den værdi, der er i et forpligtende fællesskab."* Altså bliver kommunikationens grænse i forhold til etik et spørgsmål om værdier, i det Claus Hjortdal kalder det forpligtende fællesskab.

Benedikte Ask Skotte kommunikerer om fællesskabet: *"Hvis ikke du har individets potentiale, kan du ikke bidrage til fællesskabet, hvis ikke du har fællesskabet, kan du ikke bidrage til individets styrke, så vi har anerkendelse af at fællesskabet har betydning, men om det ligger over, under eller ligeværdigt, det er der, hvor vi som forældre - de 750.000 forældre i folkeskolen - kan stå og være i tvivl."* Her sættes distinktionen *potentiale* 1 *individ* og *fællesskab*, hvor der appelleres til en parallel proces, men samtidig kommunikerer om den tvivl, den samlede forældrestand kan stå i. Dermed bliver sat distinktionen *tvivl* 1 *sikkerhed*. Et spørgsmål om hvordan nye grænser sættes i forhold til den umarkerede side, altså at skabe sikkerhed. Dertil svarer Benedikte Ask Skotte: *"Så hvis vi skal have befolkningen med, så skal vi kunne appellere til tilgangen hos forældrene på den ene eller anden led, fordi de forældre hvis de ikke får solgt konceptet, til de børn der skal indgå i de her fællesskaber, hvis ikke forældrene tror på, at det er den rigtige vej, så har vi en udfordring."* Her bliver henvist til, at systemet skal kommunikere i en form, hvor konceptet accepteres, altså der etableres en genstand af ejerskab hos forældrene, hvorfra ansvarets ledeforskel kommer til udtryk gennem *mening* 1 *ikke mening*.

Pædagogik

Nu tages afsæt i pædagogikken, hvormed der søges ledeforskellens kommunikative grænser.

Pædagogikkens form hos Luhmann tager udgangspunkt i koden bedre/dårligere, hvor mediet er læringskompetence og funktionen tager sit afsæt i læringssortering.

Evy Stockholm udtaler om skelnen i forhold til pædagogik: ”... vi skal lige huske på, at det både er almenskoler, specialklasser og specialskoler, det er altså det hele, og folkeskolen opgave er at give hver enkel elev, hver enkel barn, den mest optimale læring, de bedste muligheder for at komme videre i livet.” Her tager Evy Stockholm afsæt i undervisningens ledeforskel *læring*, og der sættes en distinktion mellem læring som det markerede og ikke læring som det umarkerede.

Spurgt ind til hvordan undervisning kommunikeres med henvisning til den umarkerede side, henviser Evy Stockholm til dokumentationen. ”Den der EVA undersøgelse omkring inklusion, når man spørger lærerne, hvem er det reelt du bruger, når du skal inkluderer, det er tankevækkende, at 80 procent af dem siger, de bruger deres team. Og så er det først ca. 70 procent, der svarer specialundervisningslærerne eller ressourcepersonerne på skolerne. Det er det forum, med lærerteam, ressourcepersoner og skoleledelse, der skal sikre det pædagogiske ansvar”.

Her fremstår, at udfordringen med den umarkerede side kommer til udtryk i anvendelsen af ressourcer. Her bliver det en kommunikation om *tilvalg* og *fravalg* set i lyset af de organisatoriske rammer.

Jan Larsen bidrager med følgende om den pædagogiske skelnen: ”Lad os nu fryse rummet og sige, at alle de øvrige børn det er vores opgave, de har ret til at være her, de har ret til at modtage undervisning og læring, og metoden til det her er lærerne qua sin pædagogiske indsigt og faglige indsigt, som skal kunne arbejde med det her.” Med udgangspunkt i fællesskabet og læring drages distinktionen pædagogisk/faglig indsigt eller med andre ord *kompetencer* og *ikke kompetencer*. Kommunikationen om pædagogik henføres altså til et spørgsmål om kompetencer. I afsøgningen af kommunikationens grænser blev der spurgt ind til den umarkerede side. Jan Larsen kommenterede: ”summen af de kompetencer lærerne har et eller andet sted, de er langt hen ad vejen gode nok til inklusion, men vi skal gøre op med nogle traditionsbundenhed, der handler omkring klasse, struktur, klassens tyranni, fordi det fastlåser en gammel tænkning...” Her gøres kompetencerne til en kommunikation om struktur og organisering, og hvordan der herigennem gøres op med traditionstænkning.

Claus Hjortdal finder pædagogikkens udgangspunkt i læring: ”... alle børn har jo ret til læring, men det du spørger om er jo hensynet, ligger hensynet i fællesskabet eller ligger hensynet hos den enkelte. Den balance er jo hundesvær, og det er jo der, hvor vi hele tiden, vil blive udfordret med inklusionstanken.” Her bliver det eksemplificeret i et spørgsmål om hensyn, hvormed der skelnens

mellem *ret* og *ikke ret* til fællesskabet. Spurgt ind til den umarkerede side udtaler Claus Hjortdal: ”*Alle børn har ret til læring. Så kan det godt være, at fællesskabet bliver meget småt, det kan de også selv trives i.*” Her kommer Claus Hjortdal frem til samme distinktion som Jan Larsen, at det handler om *organisering* og *fornyelse* altså at skabe et fællesskab, hvor alle opnår læring.

Benedikte Ask Skotte udtaler om den pædagogiske forms udfoldelse: ”... *alle børnene skal have mulighed for at udvikle deres potentiale, og derfor er det et spørgsmål om, at vi vælger én skole, hvor børnene skal have undervisning, vi tror på det der system, at vi ikke kan gøre det selv, og der har vi tillid til, at skolen er det.* Her fremdrages distinktionen *tillid* og *mistillid* i forhold til folkeskolen som system, men samtidig også at alle børn skal have én skole, hvor muligheder og potentiale udfoldes, hvorved der igen knyttes an til kompetencebegrebet i det pædagogiske segment. Benedikte Ask Skotte tilføjer: ”*Vi er også nød til at lave en skole, hvor potentialerne bliver set, hvor lærerne er rigtig gode til at se differentieret på de her børn, og udvikle de enkelte børns talent.*” Altså bliver skolens pædagogiske opgave flækket i lærernes evne til at frisætte potentialet gennem differentieret undervisning og dermed understøttes ledeforskellen i *kompetencer* og *mangel på kompetencer*.

Politik

I den sidste del af analysen tages afsæt i de kommunikative grænser i politikkens ledeforskel.

Luhmann knytter an til politikken ud fra koden styrer/styret, hvor mediet er magt og funktionen eller det igangsættende incitament er *de fælles anliggender*, der vedrører den politiske kode.

Evy Stockholm udtaler: ”*Den positive vinkel ind på inklusion er, at vi skal prøve at skabe nogle vilkår, så alle kan være med i det fællesskab, som vi nu har opbygget i nærmiljøet. Det tænker jeg er en ædel tanke og et menneskesyn og et samfundssyn at have, som er rigtigt*”. Her skaber Evy Stockholm politikens ledeforskel gennem de vilkår, hvor vi formår at etablere et fællesskab, samtidig med at det knyttes an til et positivt menneskesyn, som et samfundssyn, hvorfra den gode inklusionsstrategi skal opstå. Evy Stockholm uddyber: ”*Men inklusion kan jo ikke kun ses som en skole, altså hvis du tager samfundsvinklen på det, så er det jo ikke kun en folkeskoleopgave men en samfundsopgave.*” Her skabes et bredere perspektiv end folkeskolen og tages afsæt i et samfundssyn, hvorfra distinktionen *kollektivt* og *individuel* sættes. Her bliver kommunikationen om inklusion flyttet til et overordnet niveau. Spurgt ind til den umarkerede side, bliver Evy Stockholm

meget tydelig omkring inklusion. ”... *Det er et politisk tema i øjeblikket. Det er jo sådan, at man tænker, at det kan da ikke blive ved. Alt hvad der skal gøres noget ved eller argumenteres for, det bliver pakket ind i inklusion.*” Her bliver incitamenter i folkeskolen åbenlyst pakket ud gennem politiske initiativer, hvorfra inklusion bliver et spørgsmål om legitimitet i forhold til at handle. Hermed sættes kommunikationen om inklusion gennem distinktionen *politik* $\neq$ *ikke politik* eller *styret* $\neq$ *ikke styret*, hvorfra den markerede side fremstår handlingsanvisende.

Jan Larsen udtaler om politikkenes muligheder: ” *Vi snakker meget omkring samtidighed, når det handler om inklusion, også når det handler om implementering. Samtidighed skal være sådan, at hvis vi nu trækker den streg i sandet, så skal politikerne sige, at vi vil inklusion af etiske, politiske og andre årsager, og skolechefen skal sige, YES, det bakker vi fuldstændig op, fordi det siger vores viden og vores forskning også om det her.*” Her knytter Jan Larsen inklusion an til et tidsperspektiv, hvor distinktionen *samtidighed* $\neq$ *vilkårlighed*, bliver afgørende for den gode inklusionsstrategi. Herefter appelleres til den umarkerede side – hvad ligger bag vilkårligheden. ”*Vi har erfaring fra rigtig mange kommuner og politikere, der springer over hvor gærdet er lavest, og ellers så tænker de bare ikke over det. De kan have et politisk mål, der handler om øget inklusion, oftest er den hevet op på 95 procent målsætningen, og så er den skrevet, og så ligger den der.*” Her bliver vilkårligheden et udtryk for manglende implementering eller en laden stå til. De politiske målsætninger er sat, men handledelen står tilbage, og her skaber vilkårligheden en ny distinktion mellem *at operationalisere* $\neq$ *lade stå til*. I afdækning af kommunikationens grænser blev der spurgt ind til den umarkerede side af, at lade stå til. Hertil svarer Jan Larsen: ”*Jeg tror, at det er endt op på mellem 60-80 procent forskel i, hvad der bliver implementeret, alt efter den her samtidighed og opgaven er tydelig igennem den her fødekæde, det er lidt interessant.*” Inklusion bliver i politisk forstand koblet sammen med samtidigheden, og skal fremstå som den røde tråd i fødekæden.

Claus Hjortdal knytter an til den politiske lededifference ved at udtrykke: ”*Den her krise har gjort, at alvoren for alvor er gået op for danskerne. At der er kommet et paradigmeskifte i hele velfærdsforståelsen, at hvis bare de ældre får en støvsuger, så kan de klare den, det der med at det ikke er samfundets opgave at klare alt ting.*” Her fremsættes et paradigmeskifte i forhold til et samfundsansvar, hvorfra der sættes en ny distinktion gennem *forandring/fornyelse* $\neq$ *sædvane/lade stå til*. Spurgt ind til den umarkerede side, altså manglen på fornyelse og forandring kommenterer Claus Hjortdal: ”... *et eller andet sted er der en krisebevidsthed, der er gået op for folk. Inde i den*

krisebevidsthed, at hvis man også kan få den følelse ind, at nu skal vi stå sammen om projektet, så kan inklusion reddes, men jeg kan være bange for, at den drukner i et ramaskrig af økonomisnak og enkeltbørns sager i pressen, med at der er kommuner, der ikke kan få det at fungere.”

Claus Hjortdal tager her afsæt i krisebevidstheden hos befolkningen, at det handler om at stå sammen. Der bliver udledt distinktionen *det kollektive* 1 *det individuelle*, hvor han først markerer det ene og derefter det andet. Dette skal dog ses i lyset af en bekymring for, at inklusionsinitiativerne og paradigmeskiftet drukner i individuelle behov og en økonomisk dagsorden.

Benedikte Ask Skotte slutter følgende om politikken muligheder for kommunikation: *”Hvis det er, at politikkerne ikke er åbne, når de har været processen gennem, for at der sker ændringer, så udelukker de succesen med inklusion.”* Her tager Benedikte Ask Skotte afsæt i organiseringen af processen, og giver anledning til distinktionen *åbenhed* 1 *lukkethed*. Dette uddyber hun med følgende kommentar: *”Der hvor man har gået ind og sagt, vi hører lige alle organisationerne, hvordan tænker I, vi kan gøre det her? Og hvor man så har sagt, at man har nogen processer igennem det her, og man har nogen forløb, vi vil involvere jer på den og den måde, der har man opnået mindre modstand.”* Med afsæt i den umarkerede side, lukketheden, kommer Benedikte Ask Skotte tættere på åbenhedens udfoldelse og skaber med åbenheden muligheden for involvering, hvilket sætter endnu en distinktion for kommunikationens betingelser *involvering* 1 *udelukkelse*, hvorfra Benedikte Ask Skotte skaber mening i processen. *”Nu giver det mening, politik er den her at flytte mening i processen... Politik skal være måden at kommunikere på.”*

7.1 Diskussion af formanalyse

Luhmann skriver, at den udefrakommende iagttagelse har til opgave at vælge eller knytte an til, hvordan han vil skabe mening ud af kompleksiteten. Det som diskussionen skal bidrage til er altså, at foretage en kompleksitetsreduktion. Det betyder, at jeg vil knytte an til kommunikationens paradokser, for herigennem at skabe mulighed for en afparadoksing i den videre semantiske analyse. Inklusionens paradoks er, at den aldrig selv kan bestemme om forskellen er inklusion 1 eksklusion, hvortil undertegnede i formanalysen muliggør forventningerne for kommunikationens fortsættelse i form af en 2. ordens iagttagelsen. Derfor når Evy Stockholm flækker økonomien i investere 1 ikke investere, bliver muligheden for videre kommunikation muliggjort af undertegnede anknævn til distinktionen.

Evy Stockholm knytter med *investeringen som incitament* an til en folkeskolestrategi, der over tid har været løbet løbsk og skabt en skæv fordeling af midlerne i folkeskolen. Midlerne har været knyttet til ét system, og har ikke været sammentænkt i den generelle folkeskolekontekst.

Jan Larsen knytter også an til ressourcerne, og forholder dem til en passivitet, hvor systemet ikke har ageret i forhold til det voldsomme merforbrug i specialundervisningen. Benedikte Ask Skotte følger i samme tråd og peger på økonomien, som årsag til den øgede fokus, der har sat inklusion på dagsordenen. Der har i uddannelsessektoren været etableret autopoietiske systemer, der har fungeret uafhængigt af hinanden og dermed ikke skabt overensstemmelse i tildeling og behov.

Claus Hjortdals indgang til økonomien er også med udgangspunkt i den tildeling, der har været mellem special- og almensystemet. Dog har det den kobling, at der bliver sat fokus på antallet af syge/raske elever i uddannelsessystemet, ved at bringe fokus på det øgede antal af diagnoser. Her opstår et interessant dilemma mellem to autopoietiske systemer, uddannelses- og sundhedssystemet. For udviklingen i antallet af diagnoser gør, at uddannelsessystemet knytter an til en udvikling, som samtidig i stigende omfang har været præmis for det andet. Nemlig at uddannelsessystemet har anvendt sundhedssystemets diagnose, hvorpå de kunne afsøge økonomien betale/ikke betale, og dermed knytte an til et skoletilbud.

Alle fire interviewrespondenter ender ud med det samme paradoks, - spørgsmålet om investering og tildeling, samt hvorledes der skal investeres og tildeles! Kun den ene side kan ifølge Luhmann betegnes, hvilket sætter uddannelsessystemet tilbage med opgaven om at drage kommunikationen videre frem i form af beslutninger. En beslutning der beror på udelukkelsen af andre alternativer, og dermed selekterer i mulighederne. *"Opstillingen af alternativer kan så afparadokseres ved at henvise til omverdenen eller fremtiden som tvingende imperativer."*⁷⁷

Med udgangspunkt i etikken knytter Jan Larsen og de øvrige interviewrespondenter an til juraens kode ret/uret i relation til fællesskabet. Alle børn har ret til et fællesskab, men både Evy Stockholm og Claus Hjortdal supplerer med betegnelsen, meningsfulde fællesskaber, hvor børn skal opleve at være en del af fællesskabet. Her opstår paradokset omkring betegnelsen meningsfulde fællesskaber og beslutningen omkring meningsfulde fællesskaber. Her bliver etikkens lededifference først gjort til et spørgsmål om fællesskaber, men ved at forfølge kommunikationens umarkerede side bliver det et spørgsmål om italesættelsen af den inkluderende folkeskole.

⁷⁷ Niels T Thyssen 2003: 197

Hvor Claus Hjortdal peger på, at det handler om at være skarp på sine værdier i etableringen, udtaler Benedikte Ask Skotte, at systemet skal kommunikere i en form, hvor der må skabes en mening og forståelse hos forældrene, hvis fællesskabet skal have grobund. Altså som hos Luhmann, at mening bliver skabt i en tidlighed, hvor aktualitet og potentialitet forenes.

Claus Hjortdal og Jan Larsen finder i pædagogikken en handledel/operationalisering, der tager afsæt i organiseringen af læring i fællesskabet. Dermed opstår paradokset, - fællesskabets udseende og organisering. Jan Larsen og Benedikte Ask Skotte fremfører endvidere, at det tager afsæt i tilstedeværelsen af de eksplicite kompetencer, der skal danne rammen for udmøntningen af fællesskabets organisering. Det bliver som Evy Stockholm formulerer, et spørgsmål om anvendelsen af ressourcer, tilvalg og fravalg. Dog sættes det i perspektiv i forhold til, hvorvidt organiseringen er etableret, så underviseren kan magte opgaven, eksemplificeret i den forstand at opgaven er udmøntet i et autopoietisk lukket system, eksempelvis politikens, men implementeret i uddannelsens system, dog uden mulighed for kommunikation systemerne imellem.

Jan Larsen tager afsæt i potentialet, at knytte an til mulighederne og gøre op med fortidens strukturer. Hermed opstår muligheden for ledelse. Med afsæt i samme emne forklarer Benedikte Ask Skotte, at kommunikationens mål må sættes i forhold til forældrene, i form af at kommunikere potentialet i den pædagogiske praksis. Hvor Luhmann skriver, at enhver meddelelse etablerer en horisont af anknytningsmuligheder for ny kommunikation, så bliver pædagogikken hos Benedikte Ask Skotte til et spørgsmål om anknytning hos forældrene, der skal interagere med undervisningssystemet.

Evy Stockholm udfolder politikens form som et spørgsmål om menneskesyn og samfundssyn, og breder det ud i kollektivets interesse over for individuelle hensyn. Claus Hjortdal formulerer samme tendens i forhold til de kollektive interesser. Evy Stockholm har dog svært ved, at lade de andre systemer påvirke, og især økonomien sætter en dagsorden. Hvor Luhmann siger, at organisationer altid er en container for flere kommunikationssystemer, så slår Evy Stockholm sig på, at det til trods så må der altid vælges én og kun én kodning, og denne bliver med udgangspunkt i et samfundssyn. Claus Hjortdal tager afsæt i et paradigmeskifte og en ny velfærdsforståelse i befolkningen, der medfører at inklusion bliver forudsætningen for at kunne handle politisk, og dermed skabes grundlaget for kompleksitetsreduktion, og som Luhmann angiver, at man i ledelsen gør sig blind for

paradokset. Det er ifølge Claus Hjortdal et udtryk for den forandring og fornyelse, der er påkrævet i folkeskolen - det kollektive over for det individuelle.

Jan Larsen knytter an til samtidigheden, og bringer den i spil som den forskelssættende operation. Her kan igen knyttes an til Luhmanns meningsbegreb, hvor tiden bliver et udtryk for at forene potentialet og aktualiteten. Her bliver Jan Larsen samtidig skeptisk i forhold til tidligere oplevelser med kommunerne, at der ikke knyttes an til de aftaler, der ønskes implementeret.

Benedikte Ask Skotte fremsætter kommunikationen om politik gennem det at flytte mening i processen. Politik bliver altså et spørgsmål om at kommunikere, - at kommunikere åbent og praksisnært, så det giver mulighed for de involverede parter at knytte an til strategien og ikke som selvstændigt autopoietisk lukket system, eksemplificeret gennem Luhmanns begreb *omverdenskontakten*, der henvender sig til omverden, når den har brug for det.

8. Semantisk analyse

Den semantiske analyse er en andenordensagttagelse, der sættes ved hjælp af forskellen begreb/mening.⁷⁸ Den semantiske analysestrategi indeholder iagttagelseskapacitet til at beskrive diverse semantikkers tilblivelse og deres tilbud af forventningsformer. Semantiske analyser sætter simpelthen lys på fortættede selvfølgeligheder, og skal altså med Luhmanns definition være de kondenserende og gentagelige former for mening, der står til rådighed for kommunikationen.

Et begreb kondenserer forventninger på en sådan måde, at mange forskelligartede forventninger fortætter sig i begrebet. Når Benedikte Ask Skotte udtaler sig om politik i relation til inklusion, så kondensereres forventningerne på en sådan måde, at det skaber mulighed for videre kommunikation.”... *altså folkeskolen har selvfølgelig en forpligtelse til at give dem, det bedste grundlag for at komme videre på. Men der skal også gerne være noget bagefter. Hvis der ikke er noget som helst lærerplads eller uddannelse og så videre, så er det samfundsmæssigt.*”

Her fortættes folkeskolens opgave i en kollektiv kontekst med det omgivne samfund som fællesnævner. Altså at inklusion i folkeskolen fortættes i begrebet *kollektiv opgave* og muliggør videre kommunikation med udgangspunkt i et samfundsmæssigt ansvar.

Jeg vil i den følgende analyse anskue inklusionens udfordringer med udgangspunkt i økonomi, etik pædagogik og politik og løbende forholde dem til analysens tre dimensioner, socialdimensionen,

⁷⁸ Niels Åkerstrøm Andersen 2008: 29

sagsdimensionen og tidsdimensionen. Herigennem er det min hensigt at kunne etablere en afparadoksering af formanalysen til brug for videre meningsgivende kommunikation.

Hvordan dannes mening og forventninger, når økonomien er genstand for den semantiske tilblivelse? Evy Stockholm tager udgangspunkt i U-rørs modellen, hvor investeringen i specialundervisningen tilbage fra 1990'erne med indførelse af undervisningsdifferentieringsbegrebet og Salamancaerklæringen, til den senere "rummelige folkeskole", fremstår som et billede på en uhensigtsmæssig tildelingsmodel i uddannelsessektoren. Pengene blev ensrettet i en retning – mod et system – specialundervisningen.

Anskuet i forhold til tidsdimensionen opstod autopoietiske systemer, der ikke kommunikerede med hinanden. Specialundervisning i amterne var et system - almenskolen i kommunerne et andet system. Det lykkedes ikke at forene systemerne på overordnet niveau, aktualitet og potentialitet, pengene ekspanderede fra et system til et andet, hvorfra en skævvridning opstod.

Jan Larsen eksemplificerer udfordringen med tildelingen: *"... den ekskluderende folkeskole er blevet et produkt af, at der er nogen ting i skolen, der har været blevet svære, og jeg tror også den har været et produkt af, at man bare har skabt en måde at finansiere ting på, der har været uhensigtsmæssig, og i den grad har fremmet eksklusionen."*

Denne tendens forsøgte først ændret i år 2000 med omlæggelsen af anvisningsretten til specialundervisningstilbuddene og den øgede prisstigning dog uden en markant effekt. Den store radikale ændring kom først med kommunalreformen i 2007. Her overtog kommunerne den vidtgående specialundervisning fra amterne og dermed også udgiftsdelen. I den forstand knyttede sagsdimensionen an til den samme udfordring, at specialundervisning skulle koordineres i relation til hinanden og i relation til *et os*, altså til folkeskolen som system og til et fælles udgiftsområde i kommunerne. Skævvridningen og udgiftsdelen blev dermed sat i en kontekst af fortidens ramme og fremtidens muligheder, hvorfra et nyt system skulle agere.

Claus Hjortdal problematiserer forbindelsen mellem fremtid og fortid, hvormed den videre anknytning aktualiseres, da presset på kommunernes økonomi bliver for stor. *"Så på alle tidspunkter, har der været en økonomisk dagsorden inde over, men der er jo sket noget med hele decentraliseringen af økonomien ud til skolerne, det betyder jo at de opgaver, der før var kommunale opgaver nu er skoleopgaver, og hvor skolelederen får ansvaret for at tilrettelægge det for den enkelte elev, og lige pludselig koblet op med en stram økonomisk tænkning"*.

Alle fire interviewrespondenter forholder sig til tildelingen af midler som anknytningspunktet, hvor kommunikation og mening finder sted i relation til økonomi. Med Luhmanns ord fremkommer en kompleksitetsreduktion via et tvingende imperativ med udgangspunkt i fremtiden.

Jan Larsen kommenterer: *”Det der er øvelsen, det er et eller andet sted at sige, lad os bruge mange af de penge vi bruger på dyre tilbud, lad os kanalisere dem tilbage i almenundervisningen og styrke almenundervisningen. Altså er vi igen tilbage ved Evy Stockholms U-rørs model: ”... Og det er der, det helt springende nu med inklusionen er, det er jo så, om de ressourcer følger med tilbage igen.”*

Økonomien fortætter sig samtidig i socialdimensionen *dem/os*, hvor ledelsesopgaven skaber forventninger til omgivelserne, men samtidig også til én selv. Jan Larsen om skolelederens opgave: *”På en eller anden måde, at pengene følger opgaven..... så man kan sige, at hvis incitamentet er og sige, opgaven er her, pengene er her, ansvaret er her, så er man kommet rigtig langt.”* Udfordringen bliver problematiseret af Claus Hjortdal, der skitserer scenariet som den ”rygende pistol” eller kompleksitetsforskydning, hvor *dem og os* bliver resultatet af den økonomiske udfordring. *”Altså, det er at skubbe kompleksiteten så langt ud, at der i den sidste ende er én der er ansvarlig for det.”*

Jan Larsen fortætter begrebet i en kommunikation om manglende indsigt mellem *dem og os*.

”Der har vi sindssyg meget talmateriale fra de undersøgelser, vi netop har lavet, som viser, at mange af de ting man arbejder med i kommunerne, ikke er implementeret, opgaven er ikke forstået, opgaven har ikke været tydelig, man kan ikke løse opgaven nødvendigvis”.

Her bliver den semantiske historie en koordinering af opgaver og ansvar, præget af tillid, indsigt og økonomisk agenda, hvor de aktuelle udfordringer søges løst i en sammenhæng med roller og forventninger mellem systemerne.

Når der dannes et semantisk reservoir af etiske kommunikative tilknytningsmuligheder, skaber interviewrespondenterne det med afsæt i, at alle elever har ret til et fællesskab. Budskabet er nedfældet i Salamancaerklæringen fra 1994, at alle børn har ret til uddannelse, og i FN konventionen fra 2006, hvor ret til uddannelse for alle børn uanset handicap ikke må udelukkes fra det brede fællesskab.⁷⁹ Claus Hjortdal udtaler: *” Der ligger politiske mål i Salamancaerklæringen om, at mangfoldigheden i den skole, der lægger tættest på barnet, det er den vigtigste, det er omdrejningspunktet, alle børn nu skal have lov til at have. Så et eller andet sted, så ligger der noget*

⁷⁹ www.sm.dk/data/Lists/Publikationer/Attachments/499/handicapkonvention-web.pdf: 38

politisk og etisk smukt i, at vi har en mangfoldighed i den skole vi har, og det skal også repræsenterer, det samfund vi lever i."

Med afsæt i det etiske og det politiske bliver børns rettigheder gjort til genstand for et ønske om en mangfoldig folkeskole. Der skabes forventninger til systemet som helhed at udviske forskellen mellem *os og dem*, altså at implementere et system med udgangspunkt i fælles social dimension. Claus Hjortdal uddyber: *"Vi havde på den sidste skole jeg var på, en værdi der hed mangfoldighed, for der er netop en styrke i mangfoldighed. Man bliver et bedre menneske, man lærer noget andet. Måske også noget mere - ved at man møder mangfoldigheden."* Alle interviewrespondenter knytter an til dette semantiske reservoir.

Evy Stockholm lægger en yderligere dimension til fællesskabet og mangfoldigheden. *"Man bliver også nød til at sige - ikke alene ret til et fællesskab, jeg tror man bliver nød til ligesom, at det ikke bare er at være en del af et fællesskab, man skal også opleve selv at være en del af fællesskabet, og at fællesskabet har brug for en."*

Her lægger Evy sig op af Danmarks Evalueringsinstituts rapport om inklusion, hvorfra det lyder, at inklusion skal have et deltagende og agerende handlendeaspekt.⁸⁰ Altså skal individets opgave koordineres i forhold til fællesskabet, og der skal etableres en kobling mellem eleverne, så der skabes et os i relation til differentierede lukkede systemer. Claus Hjortdal fortsætter med samme fortælling. *"Meningen er, at hvis man snakker inklusion efter min allerbedste overbevisning, at kunne skabe et forpligtende fagligt, socialt fællesskab, hvor børnene kan byde ind, og opleve at de passer ind."*

Her bliver altså skabt endnu et semantisk reservoir, hvorfra kommunikationen kan knytte an, - semantiske forventningsformer hvorfra der tages udgangspunkt i den enkeltes tilstedeværelse og tilblivelse i fællesskabet. I tidsdimensionen knyttes an til, at fortidens erfaringer kombineres med fremtidens forventninger, så der etableres et rum - en nutid, hvor mening for den enkelte i fællesskabet etableres.

Det kræver samtidig, at der er vilje til at knytte an til mangfoldigheden i fællesskabet.

Benedikte ask Skotte appellere til, at skolen som institution må udvide sit normalitetsbegreb, og gøre parat til forståelsen af os/vi i fællesskabet. *"Og fællesskabet skal jo også udvide sit normalbegreb, sådan så det tager imod individer, som er forskellige, så fællesskabet har jo også en forpligtelse til at se individer, der hvor de er"*. Netop her tager Benedikte Ask Skotte repræsentationen af forældrene på sig, og taler om opgaven man som forældre må kunne forvente: *"*

⁸⁰ Danmarks evaluerings institut 2011. 10

Og derfor må individerne i fællesskabet ikke ses ens, men med de mange forskelligheder, som de har for at styrke de fællesskab vi er i."

Jan Larsen uddyber samtidig den fælles udfordring omkring fællesskabet, hvor opgaven ikke er en ensidig proces mellem os og dem – mellem folkeskolen som system og parallelt forældrene som system. *"... men forældrene spiller en rolle, i forhold til at bidrage til de fællesskaber og den fællesskabsfølelse."* Her bliver kollektivet, såvel lærere, skoleledelse, forældre og forvaltning implementeret i et autopoietisk system, hvorfra omverdenskontakten og fortidens erfaringer og fremtidens forventninger til fællesskabsforståelsen skal udgå.

Som skildret i foranalysen giver Benedikte Ask Skotte udtryk for forældreusikkerheden på fællesskabet med udgangspunkt i forældrenes individuelle tilgang, hvor hun eksemplificerer forventningerne til de andre gennem "systemet er til for mig", og dermed skaber det også egne forventninger til, hvad fællesskabet indebærer. Her henviser Benedikte Ask Skotte som Jan Larsen til, at systemet i dag må formidle sagsdimensionen – "opgaven" i relation til et os, så der etableres en tillid hos forældrene til en kollektiv løsning. *"... DLF, Skolelederne, KL, og Vi går ind og siger, det giver mening og lave inklusion, for vi har faktisk den dokumentation, der siger at pædagogisk og etisk giver det mening at lave inklusion for fremtiden for Danmark."*

I et læringsperspektiv, hvor kommunikationen skal tage afsæt i et semantisk reservoir, drages vi igen mod rettens ledeforskel ret 1 uret. Det kommunikative bånd om pædagogik tager afsæt i, at alle har ret til læring, og bag ledeforskellens umarkeret side gemmer sig organiseringen og kommunikationen om læring i fællesskabet. Evy Stockholm sammenfatter om folkeskolens opgave: *"Folkeskolen opgave er at give hver enkel elev, hver enkel barn, den mest optimale læring, de bedste muligheder for at komme videre i livet."* Benedikte Ask Skotte går tættere på tidsdimensionen, hvor pædagogikken opnår direkte indflydelse i relation til inklusion. *"Det gør det inde i klaselokalet, og det bliver det i lærerens tilgang til eleverne, når lærerne ser de her børn..."* Jan Larsen følger tråden: *"... de har ret til at modtage undervisning og læring, og metoden til det her er lærerne qua sin pædagogiske indsigt og faglige indsigt, som skal kunne arbejde med det her."*

Der dannes altså et semantisk reservoir, hvorfra der knyttes an til inklusion i relation til pædagogik igennem lærernes didaktiske organisering. Begreberne omkring læring koordineres og kommunikeres i en fælles ramme med en fælles forståelse af sagsdimensionen i relation til dette og alt andet.

Den didaktiske organisering danner et bredere og mere forskelligartet reservoir at kommunikere fra. Claus Hjortdal tager afsæt i de pædagogiske værktøjer, der er tilgængelige os, som LP, CL og Pals, og udtaler at der er sket en opkvalificering af teamsamarbejdet der sikrer lærerne et fælles sprog.” *Og de steder hvor det er blevet implementeret, og det er på rigtig mange skoler, det er blevet en succes. Der er lærerne begejstrede, fordi de siger, det giver effektive teammøder, man er fri for at diskutere, hvem der skal have kaffe med, man har fokus på det, der skal virke inde i klassen.”*

Her er det interessant at forholde opgaven til socialdimensionen, hvordan der etableres forventninger til hinanden og dermed også til en selv, for her må pædagogikken ses i lyset af de rammer, der er til rådighed for implementering og udfoldelse. Jan Larsen henleder opmærksomheden på ledelse frem for didaktiske modeller, værktøjer og ressourcepersoner: *”Så ja – jeg tror at lede det her, handler om at bringe de ting der allerede er der i spil på nye måder, altså og ikke bare vente på, at der kommer noget udefra og redder os. En ny vejleder eller en ny noget andet.”* Derfor kommer inklusion i et pædagogisk perspektiv også til at handle om et ledelsesperspektiv, hvorfra skolelederen sætter dagsordenen og organiserer strukturen. Det betyder, at skoleledelsen også skal sikre opblomstringen af pædagogiske overvejelser i relation til inklusion. Jan Larsen konkretiserer opgaven: *” At strukturere og planlægge, gennemføre og evaluere - Ja, det vil jeg sige entydigt.”* Dette ses eksemplificeret i folkeskoleloven § 45 hvor der står, at skolens leder har ansvaret for den administrative og pædagogiske ledelse af skolen, samt træffer alle konkrete beslutninger vedrørende skolens elever.

Det medfører samtidig en anden dimension, at der forholder sig ”et os og et dem” mellem personale og ledelse, men ligeledes mellem ledelse og forvaltning. Evy Stockholm formulerer: *” Jeg tror nærmere, at skolelederne bliver sat som en lus mellem to negle, fordi vi vil jo sige, at det er skolelederen, der har ansvaret for den enkelte elev, sådan er det. Og hvis lærerne siger, at den her opgave kan vi ikke løfte, jamen så har lederne et problem, for hvor skaffer vi ressourcerne til at klare det her.”* Hermed skabes billede på den næste kompleksitetsforskydning mellem ”os og dem” eller fra et system til et andet system.

I kommunikationen om politik fra et semantisk reservoir af tilknytningsstrategier tager Evy Stockholm fat i den politiske kode som et udtryk for et menneskesyn, hvor alle skal bidrage og være med i et fællesskab. Det er dog med skepsis, at hun anskuer udfordringen i et tidsperspektiv, men håber samtidig, at vi har lært af fortidens erfaringer. *”Altså fra 1982 til 2007 er der ingen lærer, der har haft specialpædagogik. Så der er en indsats på flere leder, der skal gøres, hvis det her skal*

lykkes.” I forsøget på forene aktualiteten med potentialet ønsker Evy Stockholm dialogen, men møder udfordringen med, at de respektive systemer ikke kommunikerer. *”Det er i det hele taget dialog, og jeg har altså meget stor frygt for, at der sidder nogen teoretikere på et eller andet kommunalt plan, oftest sammen med nogen budgetbisser, og laver nogle tal for inklusion.”*

I den politiske kode kombinerer Evy Stockholm altså to autopoietiske systemer, økonomien og politikken, og danner dem som rammen for fælles incitamenter. *”Som jeg sagde tidligere, så er det svært, for det er jo også økonomien, der har været med til at sætte dagsordenen for denne her, altså nu hedder det inklusion, for år tilbage hed det rummelighed.”*

Benedikte Ask Skotte ser på politikken udfoldelsesmuligheder gennem, hvordan der skabes det største udbytte af den samlede børnegruppe: *”Jeg tror det er der, hvor politikerne tænker, at vi er nød til at have alle i gang, vi er nød til at have alle på banen, vi får færre og færre børn, og hvordan kan vi få det meste ud af den mindre gruppe mennesker vi har til at varetage de samme ting.”* I den sammenhæng skaber Birgitte Ask Skotte en kobling til menneskesynet og samfundssynet, og det at have mulighed og rum for at udfylde en kapacitet i samfundet. Her fremsætter hun eksemplet, at man har skabt et os og dem, mellem de roller man har fået tildelt i samfundet. *”Fordi lige nu syntes jeg, at vi har et problem med at italesætte det at sidde i Netto... Hvis man nu havde nogen, som havde evnen til at systematisere og sætte varen op på hylderne, og de brændte for det, og det var deres kapacitet.”* Inklusion bliver her et spørgsmål om ikke at danne A og B hold, men tildele roller hvorfra forventningerne til hinanden udgår. *Vi er nød til at tænke inklusion på helheden,* udtaler Benedikte Ask Skotte.

Jan Larsen kommenterer om samme dimension i forhold til politikken udfoldelsesmuligheder. *”Det gør det i og med, at undgå at skabe A, B, C og D hold - dem og os. Et samfund som vores er bygget op omkring fællesskaber, velvidende at vi har forskellige uddannelsesmæssig baggrund, social baggrund osv....”* Altså der dannes igen en social dimension, hvor os kun bliver dannet i forhold til dem.

Benedikte Ask Skotte kommunikerer samtidig om udfordringen med en politisk lukket inklusionsstrategi. Her tages udgangspunkt i allerede afgjorte dagsordener, og beslutninger der ikke har været behandlet i offentligheden. *”Det må ikke ske i inklusionsprocessen, for så mislykkes den. Hvis det er, at politikerne ikke er åbne, når de har været processen gennem, for at der sker ændringer, så udelukker de succes med inklusion.”* Her bliver inklusionsstrategier en skelnen mellem at bestemme 1 ikke bestemme og åben 1 lukket i forhold til udmøntningen af strategier og opnåelse af succes.

Jan Larsen peger i den sammenhæng på det fælles reservoir, hvorfra man som system knytter an til fælles politisk italesættelse. Anskuet med tidsdimensionen handler det om *samtidig*, der hvor de ønskede implementerede fragmenter forener potentialet i en samtidighed mellem fortid og fremtid i organisationen. *"Vi snakker meget omkring samtidighed, når det handler om inklusion, også når det handler om implementering. Samtidighed skal være sådan, at hvis vi nu trækker den streg i sandet, så skal politikerne sige, at vi vil inklusion af etiske, politiske og andre årsager, ligeså skolechefer og skoleledere..."*.

Benedikte Ask Skotte knytter også an til emnet og udtaler: *"Ja, og det er der, hvor vi flytter det mellem ørene, og det er også der, jeg tænker, at politikken skal være."*

Det handler, altså om at skabe en *samtidig* i organisationen, at kunne enes om sagsdimensionen, *inklusionsstrategien*, skabe et os i forhold til de forventninger vi har til hinanden, og så ydermere forene fortidens erfaringer med fremtidens forventninger, for at kunne italesætte inklusionsstrategien gennem en fælles dagsorden.

8.1 Sammenfatning af semantisk analyse

Luhmanns teori bidrager med, at vi i den semantiske analyse bliver i stand til, at finde kommunikative reservoirer at fortsætte kommunikationen på gennem fortættede begreber, der medvirker til en afparadoksering af den skelnen, der bød os i formanalysen. Det betyder, at vi sammenfattende vil knytte an til, hvordan meninger og forventninger fortættes og kondenseres i begreber, der sammen etablerer et semantisk reservoir, hvorfra der knyttes an til kommunikationen. Luhmann skriver om ændringer i systemet over tid, at noget falder fra og andet kommer til. I den forstand bliver økonomiens kode genstand for en tildelingsmodel, der ikke har været under opsyn. Eller som Jan Larsen udtaler, *"vi har lukket øjnene for det"*. Om det bliver pakket ind i diagnoser, velfærdsbehov eller udsultning af normalsystemet. Dermed henviser tilblivelsen af den økonomiske kode til en kondensering af en tildelingsproblematik, der ikke har været taget hånd om i tide. Herfra fortættes økonomien til videre kommunikation

Med økonomien følger også ansvaret. Her knyttes an til begrebet kompleksitetsforskydning, hvor inklusion bliver gjort til en uhåndterbar størrelse og derfor skubbet mellem de respektive led i uddannelsessystemet, hvorfra skolelederen står med det endelige ansvar. *"Få det til at virke, eller du bliver fyret"* udtaler Claus Hjortdal. Her bliver man underlagt de tvingende imperativer, hvor der ikke findes andre muligheder end liv og død. Få det til at lykkes, eller du ikke er en del af systemet.

I den forstand skabes kun et begreb, en sagsdimension, i relation til et os – udfordringen skal løses, hvorfra inklusionen skal koordineres.

I relation til etik binder inklusionen an til spørgsmålet om ret til fællesskaber. Her knyttes an til principielle beslutninger, hvorfra retten kondenseres til et fællesskab, hvorfra etikken opstår og udfolder sig. Alt fortsat kommunikation fortættes videre i en fællesskabsforståelse.

Dette skal dog ses i perspektivet om at kunne identificere sig i fællesskaberne. Her bliver aktualiteten – spændt ud mellem fortid og fremtid, et fælles anliggende om handlen og identifikation i fællesskaber. Her fortættes den videre kommunikation i spørgsmålet om ansvaret og ledelsesretten i forhold til deltagelse i fællesskabet. Dette kompleksitetsforskydes atter engang i forhold til en social dimension, vi skaber kun et os i relation til dem. Det betyder, at folkeskolens interesser, især forældrene, skal knytte an til de etiske argumenter i kommunikationen om inklusion for at skabe et samlet os.

Det pædagogiske reservoir knytter an til retten til læring og organisationen heraf. Der fortættes et sammenfald af handleperspektiver, der tager udgangspunkt i den praktiske organisering af inklusionen i undervisningen. Dermed kondenseres italesættelsen af den pædagogiske kode i begreber som planlægning, struktur og arbejdsformer. Herfra knyttes an til videre kommunikation i en ledelsesmæssig kontekst. Det betyder ifølge Jan Larsen ”*at bringe de ting der allerede er der i spil på nye måder*”. Altså den pædagogiske kode eller det pædagogiske reservoir tager afsæt i et ledelsesansvar, der skal koordinere og udføre opgaven.

Italesættelsen af politik i relation til inklusion fortættes i et menneskesyn og et samfundssyn. Her bliver politikens kode gjort til genstand for en virkelighed, en aktualitet, vi gerne vil producere i folkeskolen. Det betyder, at kommunikationen om politik tager afsæt i et reservoir der bygger på et menneskesyn om, hvordan vi gerne vil indrette, såvel samfundet- som folkeskolen som system.

Systemets oprettelse må dog ikke foregå i autopoietiske enheder, hvorfra der selvstændigt knyttes an til inklusionsstrategien. Dette skal være en del af en samtidighed, hvorfra inklusionsstrategien kollektivt imødegås. Denne samtidighed skal knyttes an gennem flere lag i uddannelsessystemet, politisk, forvaltningsmæssigt og ledelsesmæssigt, for herigennem at skabe en kollektiv proces i opgaven. Her medtænkes samtidig at ledelsen og folkeskolen som system, skaber den transparens, hvorfra at menneskesynet og samfundssynet skaber et reservoir, hvor også forældrene og eleverne knytter an til inklusionsstrategien.

9. Perspektivering og ledelsesmæssig udvikling

En proces gennem tre år er netop ved sin afslutning, og hermed bliver uddannelsen afrundingen på en ledelsesmæssig rejse, der nu slutter med masterafhandlingen om inklusionens udfordringer.

Som leder i folkeskolen er inklusion et allestedsnærværende tema, og de fire aktører der danner empirien i min opgave, har været med til at bekræfte denne opfattelse. Jeg har med Luhmanns blik søgt at komme ind bag koderne og dermed kommunikationen om inklusion. Hver især har koderne bidraget med et syn på italesættelsen af inklusion, som en vigtig bidragsyder til implementeringen af den inkluderende folkeskole.

Camilla Sløks forskning repræsenterer én retning i forhold til at kommunikere om inklusion. Hvis jeg havde valgt andre indgange, eller andre teoretiske perspektiver, ville resultatet kunne have taget en anden udformning. Dette er et bevidst valg af undertegnede i afhandlingen, men også samtidig en målrettet refleksion i videre ledelsespraksis. Eller med Luhmanns ord. *”Hvad man kan kommunikere om, afhænger af de givne forventningsstrukturer i sociale systemer, og hvem der kan kommunikere det, henviser til betingelserne for adgang til bestemte sociale sammenhænge.”*⁸¹

I min afhandling har formanalysen bidraget til at folde koderne ud, hvorfra de videre kunne fortættes i en semantisk analyse, hvor afparadokseringen skubbede paradokserne i baggrunden og gjorde begreberne tilslutningsduelige. Med opstilling af alternativer fremkom dermed også en beslutning, og i spørgsmålet om inklusionens udfordringer fremkom flere interessante dilemmaer undervejs, hvorved beslutningerne knytter an til en kompliceret størrelse.

En sådan størrelse og central problemstilling der bliver rejst er, hvorvidt inklusion overhoved er en kompleks størrelse eller et fænomen i tiden. Hertil svarer Claus Hjortdal: *”Det er enormt kompleks størrelse. Det er på en gang simpelt og uendeligt kompleks, og det er det, når man arbejder med mennesker”*.

Evy Stockholm går så langt at foreslå en lille SWAT analyse på såvel folkeskole og kommunalt niveau, for at reducere kompleksiteten omkring inklusion. *”... så tror jeg, at det man allerførst skal sætte i gang, det er en lille SWAT analyse, hvad er vi rent faktisk gode til, og hvad er vi ikke så gode til her i kommunen.”*

⁸¹ Kneer og Nassehi 1997: 163

Jan Larsen knytter an til den inkluderende folkeskole, fra en anden vinkel, og ser ikke udfordringen som en enestående kompleks størrelse. *"... kompleksiteten er vi selv med til at skabe. Så måske skulle vi bare tænke over, hvor komplekst vi egentlig gør det..."*

Jan Larsen uddyber, at for år tilbage var det rummelighed og om 8-10 år noget andet. Derfor er vi selv medproducerende af kompleksiteten. *"Ja – for sådan blev det også italesat. Og tidligere kan man sige, hvis vi går rigtig langt tilbage, nærmest før vi ekskluderede, der kan man sige, at inklusion var tålt ophold,... og hvis du spørger mig om 8-10 år, så er inklusion nogen helt andet."*

Evy Stockholm kommenterer om samme tidslighed: *"Jamen så forhippet, som det er i øjeblikket, det vil man ikke se om 3-4 år."*

Dermed er det med et ledelsesperspektiv relevant at spørge sig selv, er inklusion, så bare en udfordring i tiden, altså nogen den økonomiske krise har medført, og som vi prøver at italesætte gennem forskellige koder.

Benedikte Ask Skotte udtaler om kompleksiteten i forhold til inklusion. *"Vi har gjort det til en kompleks størrelse, fordi vi har haft et rationale i at ekskludere."* Benedikte Ask Skotte argumenterer videre med, at det handler om en ledelsesopgave, der skal italesættes med udgangspunkt i undervisningen og fraholdes en kompliceret retorik: *"Jeg tror, at de fleste hvis de får nogle banale eksempler godt kan se ideen med inklusion. Men jeg tror, at vi med argumenteringen komplicerer det voldsomt"*. Vi er altså med til at fastholde kompleksiteten med den retorik vi knytter an og kommunikere kompleksiteten på. Vi fastholder argumentationen i koder, der ikke bringer systemerne tættere på hinanden, men fremstår som hinandens omverden.

I et ledelsesperspektiv fremstår opgaven på en gang kompleks, men samtidig også som en udfordring i tiden, med udgangspunkt i, hvem du henviser til, men samtidig også om du er det udførende niveau(DLF og Skolelederne), eller om du sidder som udmøntende eller modtagende enhed(KL og Skole og forældre).

I alle fire koder gemmer der sig et stort ledelsesansvar, men hvordan skelnes der overhovedet mellem økonomi, etik, pædagogik og politik i den inkluderende folkeskole?

Claus Hjortdal udtaler: *"Det kan man ikke, det er en enhed. De skal være i spil alle sammen. Du kan ikke skille dem ad."*

Benedikte Ask Skotte taler om samme adskillelse: *"Det gør man ikke. Dilemmaet ligger jo i, at det bliver rodet sammen, og der ikke er nogen der taler tydeligt, og man taler lidt i tunger."*

Benedikte Ask Skotte udfolder kompleksiteten, koderne og tidsbegrebet i følgende kontekst. *”Så det man ønsker at sprede er en tolerance og en etik ned gennem et samfund, som er økonomisk presset, og som har nogen politiske vinde som svinger, og som har en tro på, at viden inden for pædagogik har en betydning, hvad der sker ovre i skolen.”*

Jan Larsen tager afsæt i samme konklusion, men vender tilbage til økonomien som fokuspunkt: *”Der kan ikke skelnes, og der bliver ikke skelnet. Man kan også spørge, om der skal og bør skelnes. Det jeg bare er mest ked af, det er at økonomidelen har fået en så stor fokus, fordi det er med til at sætte en masse begrænsninger til, hvad vi syntes, der kan lade sig gøre.”*

Evy Stockholm vender også et uundgåeligt blik mod økonomien til trods for de andre koders udfoldelse. *”Det er jo rigtig svært, og jeg prøvede også til at starte med, men økonomien fylder rigtig meget i tiden, så den ligger højt oppe på skalaen”.*

Claus Hjortdal følger op med, at selv om vi gerne vil skabe en anden dagsorden, så er det svært, at se ud over det økonomiske paradigme. *”Vi kan godt tage en etisk, pædagogisk og psykologisk tilgang først, men der er edder filme også en økonomisk definition, som vi skal have med, så det hænger sammen.”*

I et ledelsesperspektiv må ledelsen i folkeskolen tage stilling til det inkluderende paradoks, hvad træder i baggrunden, og hvad træder i forgrunden og knytter an til en fremadrettet kommunikation. Alle fire interviewrespondenter knytter som udgangspunkt an til kommunikationen om, at der ikke kan skelnes mellem koderne, men alle vender de uundgåeligt tilbage til økonomien, som det der træder frem i kommunikationen.

Det betyder, at hvis vi i folkeskolen gør inklusion til en økonomisk størrelse, så vil den aktualiseres i det spænd, indtil en ny dagsorden og beslutning rekursivt knytter an til en anden beslutning.

I et ledelsesmæssigt perspektiv betyder det, at økonomien som beslutningskommunikation er markeret, indtil der igen viser sig en potentialitet for en ny beslutning, altså en umarkeret side der træder frem. Opgaven bliver i et ledelsesperspektiv, at kommunikere beslutningerne, *økonomien*, i en meningsgivende kontekst, for som Luhmann angiver, kommunikerer organisationer gennem beslutninger.

10. Konklusion

Jeg har i min analysestrategi valgt at gøre Camilla Sløks diagnosticering (4 koder om inklusion, økonomi, etik, pædagogik og politik) til genstand for en analyse inden for rammen af en forskel, der skal kvalificere skolelederens handlingsgrundlag og forståelsesramme i forhold til den inkluderende folkeskole.

Spørgsmålet er hvordan ledelsesfunktionen i den inkluderende folkeskole sørger for sin egen beslutningskompetence og giver sig selv legitimitet?

Den empirisk funderede analyse fremkommer med konklusionen, at beslutningskompetencen opnås ved at knytte an til flere funktionssystemer. Vi kan ikke skelne mellem de fire koder, de er alle i spil. Det bliver dermed både en polycentrisk ledelsesudfordring og en polycentrisk ledelsesløsning, der skal knyttes an til i implementeringen af den inkluderende folkeskole. Dette skal dog forstås i den kontekst, hvormed legitimiteten knytter an, for her finder vi nøglen til den polycentriske ledelsesløsning

Legitimiteten skabes gennem absorption af systemets selvskabte usikkerhed. Det betyder, at ledelsesfunktionen skal skelne mellem koderne, og dermed beslutningen om hvornår en kode fremstår tilslutningsduelig, og dermed knytter an til en beslutning. Hermed at beslutningerne er afhængige af en konstant usikkerhed, for ellers ville der ikke være noget at beslutte.

Legitimiteten understreges af at paradokserne ikke fjernes, men blot skubbes i baggrunden for mulig tilslutning i en anden kontekst. For med Luhmanns ord skabes legitimitet i tilknytning til ledelse, i forhold til beslutningskommunikation, når også den umarkerede side betegnes. Netop her har formanalysen bidraget med grænser for kommunikationen, der dermed bliver grænsen mellem det sikre og usikre, og dermed bidrager til at kommunikationen kan foregå, og bliver antaget som legitim beslutningskommunikation. Det skal knyttes an i det perspektiv, at ledelsen i folkeskolen ikke træffer beslutninger i organisationen, der ikke også kunne være truffet anderledes, men at al ledelse pr. definition er spændt ud i forholdet mellem sikkerhed og usikkerhed for at reproducere sin egen funktion.

Det kræver samtidig, at ledelsen i den inkluderende folkeskole gennem et polycentrisk blik formår at koble de involverede funktionssystemer/interessenter, men det betyder samtidig også, at ledelsen gennem henvisninger til omverdenen som et imperativt og tvangsmæssigt pres, *i øjeblikket* må lade verden fremstå unidimensionel, at tingene *i dette øjeblik på nuværende tidspunkt*, aldrig kunne

fremstå anderledes, og dermed skaber legitimitet og umuliggøre kontingensen *i øjeblikket*, for herigennem at omsætte ledelsesbeslutningen til en tvingende nødvendighed.

Dette scenarie har været gældende i mange år i folkeskolen på mange andre områder. Det bedste eksempel er PISA undersøgelserne, der igen og igen har sat fokus på fagligheden, og hvor Danmarks placering i forhold til omverdenen har skabt et tvangsmæssigt pres på ændringer i folkeskolen.

På samme måde har udgifterne til specialundervisning skabt et tvangsmæssigt pres på folkeskolen, og hermed findes nøglen til *legitimitet*, og dermed fokus på styringen, beslutningskompetencen og ledelsen heraf. Økonomien træder frem, og kalder uundgåeligt på beslutninger og dermed skabes legitimitet til forandringer og handlinger.

Slutningen bliver, at hvorvidt du spørger til en skelnen hos KL, Danmarks Lærerforening, Skolelederne eller Skole og Forældre, så har udgifterne skabt et tvangsmæssigt pres, der gør at vi som ledelse i folkeskolen skal og må lede i forhold til at implementere en økonomisk bæredygtig folkeskole. Det henhører altså ikke til en udelukkelse af de tre andre koder, blot at økonomien er den tvingende kommunikation, der åbner op for muligheden for implementeringen af den inkluderende folkeskole.

Konklusionen på hvad der kræves af legitimitet og beslutningskompetence for at drive den inkluderende folkeskole, er en ledelse der *investerer* i medarbejderne(økonomi), er en del af en *samtidighed*(politik), og dermed garant for den gennemførte *organisering*(pædagogik), der binder op på et *samfunds og menneskesyn*(politik), der tager udgangspunkt i den *enkeltes muligheder i fællesskabet*(etik).

11. Summary

“Den inkluderende folkeskole” translated in English “The inclusive school” is through the years, back on the political agenda in the municipalities of Denmark. The municipality of Fredensborg has gone into the discussion on inclusive schools proactively, and on this basis was an increased interest in the inclusive public school. Managerial task concerning the subject, left signed with great curiosity and many questions unanswered. With which terms do we talk about inclusion in the municipalities? What incentives to make on inclusion? All this led to the signed problem formulation.

How does the management in the inclusive schools handle its own decision-making and give itself legitimacy?

Through Camilla Sløks research *“What shall we call the child”* she appears with four codes, that dominates the communication about the inclusive school. The four codes are observed through pedagogy, economics, ethics and politics. Niklas Luhmann's view on social systems, the codes becomes observations, and through observations, observes the notion of the inclusion.

The observations are based on interviews with KL, National Union of Teachers, Headmasters, and the Organization School and parents.

In the dissertation produces a shape analysis and semantic analysis. Shape analysis helps to fold out the codes from which they readily condense into a semantic analysis, which the off paradoxes pushed the paradoxes in the background and makes the notions endorse for connection.

The empirically based analysis appears with the results that the legitimacy of decision making is obtained through knowledge to several functional systems. Hereby, the knowledge becomes a polycentric management challenge and a polycentric management solution, which obtains with the implementation of the inclusive school. This must be understood in the context of how we connect to the legitimacy. From this we will find the key to the polycentric management solution.

The conclusion to what is required of legitimacy and decision making, is a leadership that invests in employees (economics), is part of simultaneity (policy), responsible for implemented organization (pedagogy) which connects society and human nature (policy), which is based on the individual's opportunities in the community (ethics).

12. Litteratur

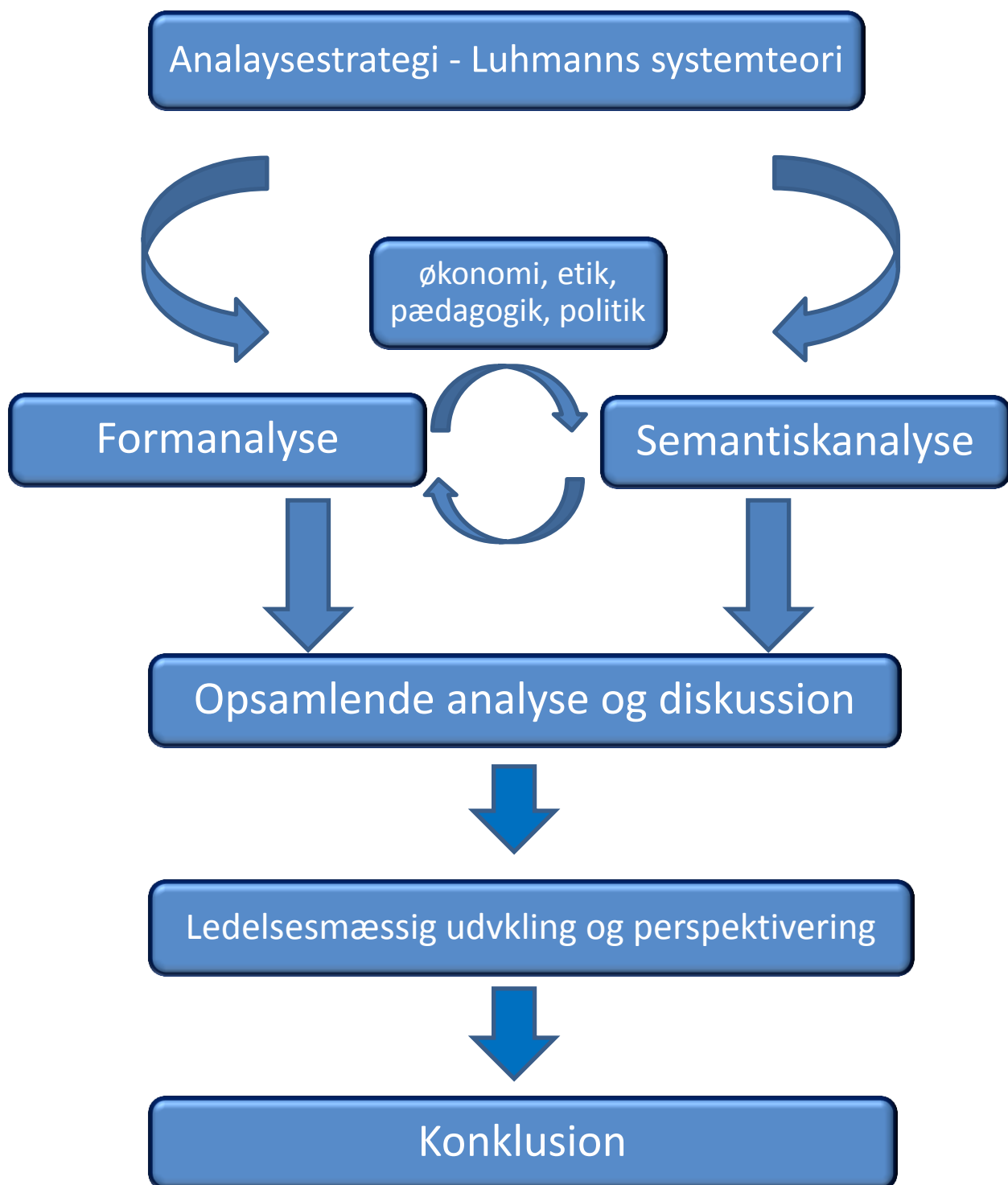
- Andersen, Ib 2008: *Den skinbarlige virkelighed*. Samfundslitteratur.
- Andersen Åkerstrøm, Niels 2003: *Organisations i anden ordens perspektiv – systemteoriens analytiske maskine*. Samfundslitteratur.
- Andersen Åkerstrøm, Niels 2008: *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen Åkerstrøm, Niels 1999: *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen Åkerstrøm, Niels og Born W, Asmund 2001: *Kærlighed og omstilling*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen Åkerstrøm, Niels og Born W, Asmund 2003. "*Shifters*". Samfundslitteratur.
- Baecker, Dirk 2003: *Niklas Luhmann om beslutningens grænser*. Samfundslitteratur.
- Cour La, Anders, Knudsen Morten og Niels Thyge Thygesen 2005: *Det systemteoretiske interview – interviewet som meningsdannelse*. MPP Working Paper.
- Kneer, Georg og Nassehi, Armin 1997: *Niklas Luhmann – introduktionen til teorien om sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag.
- Højlund, Holger 2003: *kontraparadokser i den kommunale organisation*. Samfundslitteratur.
- Kvale, Steinar 2008: *Interview – introduktion til en håndbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas 2000: *Sociale systemer, grundris til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas 2003: *Beslutningens paradoks*. Samfundslitteratur.
- Luhmann, Niklas 2002: *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen Overgaard, Søren og Vallentin, Steen 2003: *Organisation og samfund – mellem systemteori og neoinstitutionel teori*. Samfundslitteratur.
- Sløk, Camilla 2011: *Hvad skal barnet hedde*. CBS og UCC
- Thygesen, Niels 2003: *Hvordan iagttages ledelse som styringsteknologi*. Samfundslitteratur.

Online publikationer og hjemmesider

- Balle, Anders 2011: Inkluderende værdigrundlag = inkluderende samfund. <http://www.skolelederne.org/rss-nyheder/956-inkluderede-vaerdiggrundlag-inkluderede-samfund>.
- Kristensen, Vibeke 2011: Inklusion fra individ til fællesskab. <http://www.eva.dk/projekter/2011>
- Tetler, Susan 2011: Inkluderende specialpædagogik. <http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk>
- <http://www.sm.dk/data/Lists/Publikationer/Attachments/499/handicapkonvention-web.pdf>
- <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Feb/120203>
- <https://www.borger.dk/Lovgivning/Hoeringsportalen/Sider/Fakta.aspx?hpid=2146003099>

13. Bilag 1

Illustration over projektets opbygning



14. Bilag 2

I hvilken grad vurderer du at arbejdet med inklusion bør opprioriteres på din skole?	Lærere(N=662)	Skoleledere(N=833)
I høj grad	30 %	40 %
I nogen grad	44 %	46 %
I mindre grad	17 %	11 %
Slet ikke	4 %	2 %
Ved ikke.	5 %	1 %
	100 %	100%

Kilde: EVA's lærerundersøgelse og skolelederundersøgelse.⁸²

⁸² Danmarks evalueringsinstitut 2011: 18

15. Bilag 3

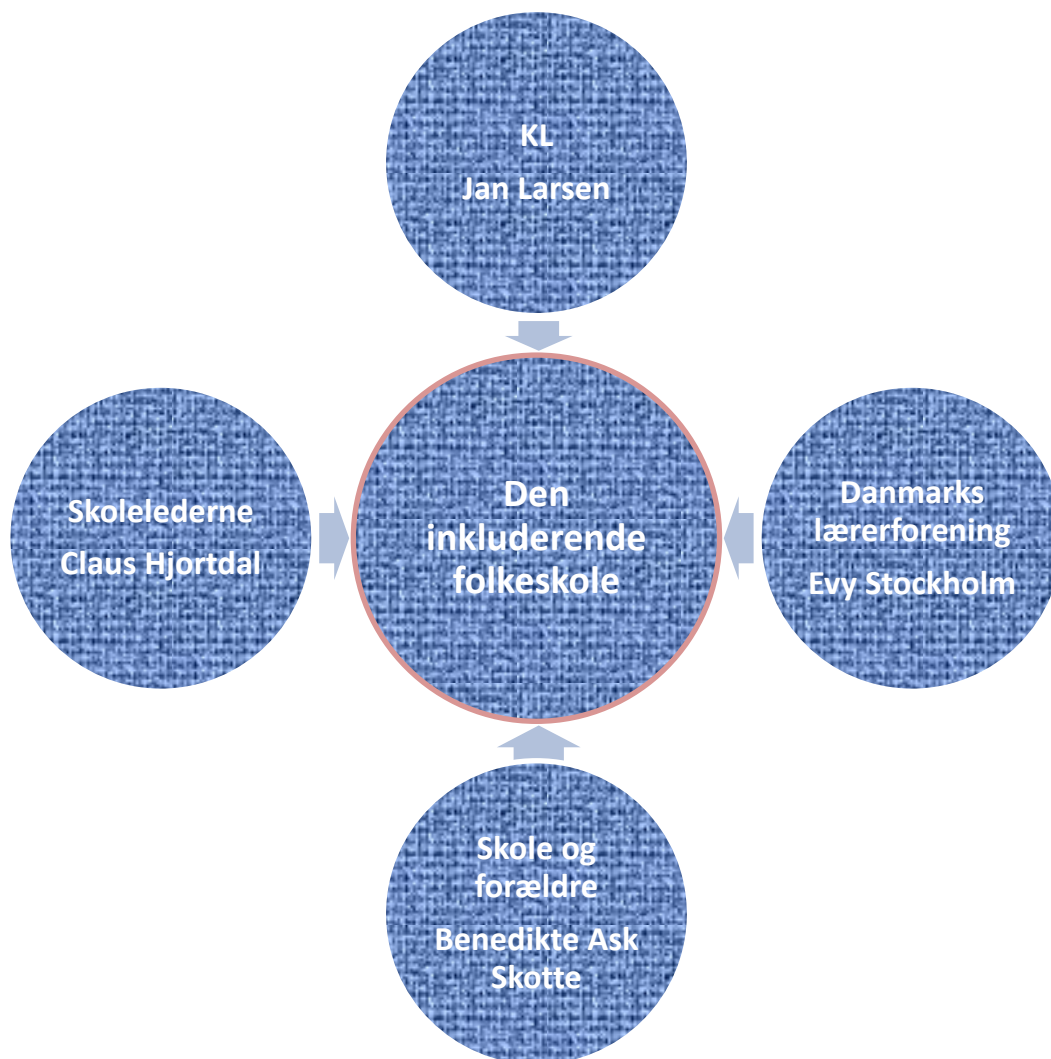


Visitationsskema – bekymring for en elev

Bekymring vedr.	cpr.nr.:
Klasse	
Lærerteam	
Dato	
Vi har iagttaget følgende: kort, præcis beskrivelse af bekymringen	
Beskrivelse af mål – hvad vil vi gerne opnå	
Hvilke tiltag er allerede afprøvet:	
Tegn på succes:	
I skolen:	
Involvering af eleven – hvad kan eleven gøre:	
I hjemmet – hvordan kan hjemmet følge op:	
Ansvarlig:	
Videregivet til:	

16. Bilag 4

Undersøgelsesdesign: KL, Danmarks lærerforening, Skolelederne og Skole og forældre.



17. Bilag 5

Se vedlagte CD Rom

18. Bilag 6

Spørgeguide ”Den inkluderende folkeskole”

Jeg vil gerne stille dig nogle spørgsmål om økonomi i relation til inklusion.

- Hvornår(hvordan) skelner man mellem om inklusion er økonomi, og hvornår det ikke er økonomi? Eller om at betale/ikke betale.
- Hvornår bliver den inkluderende folkeskole et produkt af økonomi?
- Hvis inklusion er kendetegnet ved økonomi, hvad er så dens mulighedsbetingelser?
- Hvis inklusion er økonomi, hvad går man så på kompromis med? Går man på kompromis med noget?
- Hvorfor(hvordan) bliver økonomi dominerende i kommunikationen om inklusion?

Jeg vil gerne stille dig nogle spørgsmål om etik i relation til inklusion.

- Hvordan skelner man mellem ret til et fællesskab og ikke ret til et fællesskab?
- Hvis inklusion er ret til et fællesskab, hvad er det så ikke? Eller hvilke muligheder har den for at blive en dominerende faktor?
- Kan man skelne mellem mening og ikke mening i inklusionsprocessen?
- Hvilke udfordringer skaber etiske overvejelser i relation til inklusion - for ledelse i folkeskolen?
- Hvordan gør inklusion ledere/beslutningstagere usikre? Hvor bliver du usikker på inklusion?

Jeg vil gerne stille dig nogle spørgsmål om pædagogik i relation til inklusion.

- Hvordan skelner man mellem ret til læring og ikke ret til læring - i relation til inklusion?
- Kan man skelne mellem ret til læring og ikke ret til læring? Hvis inklusion er ret til læring, hvad er det så ikke – eller hvilke muligheder giver det?
- Hvornår bliver pædagogik til et spørgsmål om inklusion?
- Hvilke muligheder skaber inklusion af pædagogiske årsager for ledelse?
- Hvorfor og hvordan bliver pædagogiske modeller et udtryk for inklusion. Her tænkes f.eks. på LP modellen og CL
- Hvordan kan det være, at man må anvende andre koder/begreber, end dem man helst foretrækker, f.eks. den pædagogiske til at overbevise lærere og forældre om inklusion?

Jeg vil gerne stille dig nogle spørgsmål om politik i relation til inklusion.

- Hvordan bliver inklusion et udtryk for, hvilket samfund vi gerne vil have?
- Hvornår bliver inklusion en skelnen mellem egnede og mindre egnede samfundsborgere?
- Hvis inklusion er politik, hvad giver det så af udfoldelsesmuligheder
- Hvordan bliver inklusion en skelnen mellem at bestemme og ikke bestemme?
- Hvordan kan politik bidrage til at reducere kompleksiteten omkring inklusion
- Hvordan giver inklusion i relation til politik udfordringer i forhold til ledelse?