

TVÆRFAGLIGHED, PPR OG UNDERSTØTTELSE AF



NATIONALT VIDENCENTER FOR
INKLUSION OG EKSKLUSION
NVIE
UNIVERSITY COLLEGE
SYDDANMARK
UCSYD.DK

INKLUDERENDE TEAMSAMARBEJDE PROJEKT 2

**EN ARTIKEL OM ET UDVIKLINGSPROJEKT
GENNEMFØRT FOR UNDERVISNINGSMINISTERIETS
INKLUSIONSUDVIKLING
– MED FOKUS PÅ STÆRKE BØRNEFÆLLESSKABER**

Cristina Gulløv
Christian Quvang

Marts 2015

Tværfaglighed, PPR og understøttelse af inkluderende teamsamarbejde

- Cristina Gulløv og Christian Quvang; Videncenterkonsulenter i Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE)

1. Introduktion

Denne artikel er skrevet på baggrund af et projekt om tværfagligt samarbejde gennemført for Undervisningsministeriet i efteråret 2014 fra ultimo september til medio december. Projektet er gennemført som følgeforskning i to kommuner med fokus på, hvordan PPR eller pædagogisk psykologisk rådgivning kan understøtte lærer- og pædagogteam og indsatserne for inklusion. Der har således i dette projekt været fokus på konsultative og understøttende opgaver, hvor PPR har fungeret som formidlere af viden og som facilitatorer af samarbejdsprocesser for konsulenter, lærere og pædagoger i deres arbejde med inklusion i folkeskolen. Dermed belyser artiklen flg.:

Hvordan kan PPR og andre ressourcepersoner understøtte samarbejdet i pædagog- og lærerteams, så teamsamarbejdet i højere grad bidrager til at styrke deltagernes kompetencer til at arbejde inkluderende og til at støtte læringsprocesser?

Med udgangspunkt i "kun" to kommuner og praksis der, og den korte tid projektet har løbet over, er det indlysende, at projektet ikke dokumenterer den brede praksis i inklusionsindsatserne i samarbejdet mellem PPR og professionerne¹. På den anden side kan de præsenterede resultater af projektet ses som eksemplificeringer af, hvordan PPR helt konkret kan støtte professionernes arbejde med inklusion. Således vil artiklen også belyse flere af de eksemplariske udfordringer og dilemmaer, der knytter sig til inklusion og ydermere kunne inspirere til fortsat udvikling af en inkluderende praksis, der hvor PPR ansatte, konsulenter, pædagoger og lærere arbejder sammen.

2. Pointerne, et resume

Som en introduktion til artiklen bringes her indledningsvis de overordnede pointer, der er resultatet af projektet. Vi har i andre projekter og formidlingen af resultater i disse lært, at det er en fordel, når læseren bibringes en forforståelse af den viden, der præsenteres i artikelform eller andre former for formidling. De nedenstående pointer er resultatet af analysen af datamaterialet. Dette materiale udgøres af observationer, interview og dokumenter. De vigtigste pointer, der knytter sig til konklusionerne og besvarelsen af spørgsmålet ovenstående, er:

¹ Den aktuelle status omkring PPR er særdeles grundigt beskrevet i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift i et temanummer om "PPR i forandring"; nr. 1. 2015. Læs fx artiklen af Jan Kirkegaard "PPR for fremtiden" der sammenfatter de aktuelle udfordringer for PPR.

- PPR anvender en bred palet af metoder til at understøtte teamsamarbejdet omkring inklusionsindsatser. Metoderne knytter an til forskellige perspektiver og kan fx være tage udgangspunkt i en psyko-medicinsk forståelse med fokus på de individuelt betingede vanskeligheder, eller i en mere relationel og kontekstuel forståelse med udgangspunkt i fx LP modellen eller Åben Rådgivning, hvor forskellige perspektiver på praksis får mulighed for at udfolde sig og dermed understøtte inklusionsindsatsen og team samarbejdet
- Metoderne i den teamunderstøttende praksis har hver deres potentiale for understøttelse af teamsamarbejdet og inklusionsindsatsen, forudsat at alle teammedlemmerne får mulighed for selv at bidrage med praksisviden og erfaringer. Dette er en betingelse, der udvider teammedlemmernes handleevne og ejerskab i forhold til indsatsen, og dermed også styrker det tværprofessionelle arbejde og samarbejde. En barriere for udviklingen af teamsamarbejdet om inklusionsindsatsen kan opstå, hvis det modsatte sker
- Der opstår en række dilemmaer i forhold til den understøttende indsats, der knytter sig til et praksisideologisk aspekt, fx omhandlende teammedlemmernes forventninger til PPRs teamunderstøttelse og spørgsmålet om den skal bidrage til inklusion eller eksklusion, og et mere praktisk aspekt, omhandlende PPRs oplevede muligheder og begrænsninger for udførelsen af indsatsen. Helt konkret handler det om PPRs tildelte tid og resurser til teamunderstøttende aktiviteter, møderne, opbakning fra ledelserne og muligheder for fordybelse og kontinuitet. I den forbindelse efterspørges der en klar udmelding om PPR rolle.

3. Om denne artikel

Inden vi bevæger os ind i detaljerne, der belyser og begrundet pointerne i afsnit 2, vil vi imidlertid kort introducere, såvel den praktiske som den teoretiske ramme, der er nødvendig viden for at forstå projektet. En præsentation, der ikke kun indfører læseren i projektets univers, men også præsenterer læseren for det grundlag, følgeforskningen bygger på. Endvidere er det nødvendigt at udfolde forståelsen af de kernebegreber, der er fokus på i dette projekt. Derfor er begreberne inklusion, tværprofessionelt samarbejde, understøttende processer, og kompetencer defineret og indsat i bilagsafsnittet som baggrundsviden.

I nedenstående tekst fremlægges indledningsvis nogle centrale rammer for projektet, hvorefter tre cases fra observationerne, der er udgangspunkt for analyserne og baggrunden for resultaterne, præsenteres. Det er i disse tre cases, pædagoger, lærere, psykologer og andre, der arbejder med at kvalificere arbejdet med inklusion, kan spejle egen praksis for selv lokalt at skabe videndeling og ændret praksis. Det er også i dette afsnit pointerne præsenteret i afsnit 2 udfoldes.

Endelig præsenteres en række PPR perspektiver på tværfaglighed og teamunderstøttelse som resultatet af en spørgeskemaundersøgelse. Her fremlægges og tolkes udfordringer for det

teamunderstøttende samarbejde med konsulenter, lærere og pædagoger. Artiklen afsluttes med en konkluderende og perspektiverende sammenfatning af pointerne.

4. Den praktiske ramme

Denne følgeforskning er som nævnt gennemført indenfor en snæver tidsramme i løbet af september, oktober, november og december 2014 ud fra følgende faser og rammeplan:

- Fase I: Formulering af en problemstilling som rammen for følgeforskningens fokus på hverdagspraksis og allerede planlagte team aktiviteter i samarbejdet med PPR.
- Fase II: Observation af hverdagspraksis i de to kommuner på i alt fem besøg i projektperioden og anden dataindsamling som fx interview
- Fase III: Bearbejdning og analyse af data med fokus på praksisudvikling og videnudvikling.
- Fase IV: Udarbejdelse af artikel til formidling.

Med denne rammeplan, der i sit udgangspunkt var noget mere omfattende, antydes et typisk aktionslæringsperspektiv, der dog grundet den tidsmæssige ramme for projektet viste sig at være mere ambitiøst end realistisk at gennemføre. På den anden side er projektet gennemført under de til tider vanskelige betingelser, der er rammen for professionerne og deres samarbejde internt og eksternt i forhold til at koordinere aftaler, møder etc.

5. Den teoretiske ramme

Dette projekt, og herunder analyserne af projektets data, er baseret på en teoretisk tilgang inspireret af kritisk psykologi og systemteori. Netop disse to tilgange til at fortolke og forstå andres og egen praksis vil typisk være udgangspunkt for velfærdsprofessionernes tilgang til rådgivning og vejledning. Derfor vil professioner som psykologer, faglige konsulenter, pædagoger, lærere, og andre velfærdsprofessioner, der arbejder med børn og unge i bl.a. kommunerne være bekendt med disse teorier og afledte praksisformer i fx kollegial vejledning, coaching, supervision mv..

Det teoretiske afsæt for kritisk psykologi (Jartoft:1996) og systemisk teori (Haslebo et al:2003) betyder i dette projekt, at fokus rettes mod muligheder, begrænsninger og deltagelsesmuligheder, der forekommer i samarbejdet i og imellem professioner og systemer. For at belyse de forskellige positioner og kompetencer deltagerne i samarbejdet udfolder, er det relevant at fokusere på faglige perspektiver og standpunkter, og hvordan disse overskrides. Når det styrende spørgsmål for projektet, præsenteret i artiklens indledning, skal besvares, vil de følgende og deraf afledte underspørgsmål udgøre baggrunden for formulering af pointer og konklusioner:

- På hvilke måder støtter PPR lærere og pædagogers teamsamarbejde i forhold til inklusion:
 - Generelt via vejledning og rådgivning om metoder, materialer mv.?
 - Specifikt via supervision omkring eks. teamet, læreren, pædagogen eller andet?

- Andre måder, hvorpå der gives støtte fra PPR til teamet?
- Hvilke muligheder og barrierer oplever parterne, PPR, konsulenter, lærere og pædagoger, i forhold til støtteindsatser og teamsamarbejdet om inklusion:
 - Team medlemmernes professionelle kompetenceudvikling og samarbejde?
 - Løsningen af den pædagogiske opgave med udvikling, læring og trivsel?
- Hvilke dilemmaer kunne i særlig grad være interessante at beskæftige sig med, for at åbne nye døre til PPRs understøttelse af et inkluderende teamsamarbejde?

Svarene på disse spørgsmål vil blive belyst i det følgende i forbindelse med præsentationen af tre cases fra projektet. Ved at gøre dette kondenseres praksis til eksemplariske hændelser, der kan være oplagte for andre at 'se sig selv i' og dermed få ideer til egen praksis i eget team, faglige eller tværprofessionelle kontekst.

6. Introduktion

At dokumentere praksis er ikke kun et omfattende arbejde, men også baseret på valg og fravalg i forhold til, hvad der synes relevant at dokumentere. I samme forbindelse er det også relevant at overveje, hvordan praksis skal formidles og præsenteres. I denne artikel har vi som nævnt valgt at præsentere vores observationer, analyser og refleksionerne herover i tre cases, der er en generalisering af, hvad vi læste om, hvad vi så, og hvad vi fik at vide fra de to kommuner, vi samarbejdede med. Artiklen er altså ikke en fortælling om, hvad der skete det ene og det andet sted, men en sammenskrivning af oplevelser og analyser til cases, der belyser eksemplariske udfordringer og eksempler på interventioner, når PPR skal understøtte konsulenter, læreres og pædagogers teamarbejde og tværprofessionalitet i skolen. Denne praksis belyses nedenstående i:

- Et PPR perspektiv; diskurser bag beslutninger om inklusion
- Et dilemmaperspektiv; dilemmaer i inkluderende pædagogik
- Et fælles tredje perspektiv; professioner i samarbejde om inklusion

Når vi taler om understøttende indsatser, kan vi ikke undgå at inddrage de forskellige perspektiver eller forklaringer, der kan eksistere, både for den der understøtter, og for dem der understøttes i forhold til inklusionsindsatser. I den teoretiske debat har diskussionen i de seneste årtier været centreret om en modsætning mellem en psyko-medicinsk og en social-kontekstuel forståelse af specialpædagogiske problemstillinger og indsatser. (Skidmore:2004). Den psyko-medicinske forklaring fokuserer på diagnosen og på kompenserende specialpædagogiske programmer, metoder og modeller. Problemet ses her som iboende barnet og den specialpædagogiske løsning består i at kompensere og behandle barnets problem. Den kontekstuelle og sociale forklaring har sin opmærksomhed mod sociale og kontekstuelle aspekter ved en specialpædagogisk problemstilling og mod fænomener som inklusion, socialitet, solidaritet og deltagelse. Barnets vanskelighed ansues tæt sammenvævet med sociale og kulturelle omstændigheder, forståelser

og diskurser. Den sociale og kontekstuelle perspektiv retter opmærksomheden mod skolekulturer, organiseringer samt læringsmiljøers rummelighed og fleksibilitet og muligheden for at skabe pædagogiske og didaktiske rum i almenpædagogiske fællesskaber (Molbæk et al:2013).

I den aktuelle diskussion om specialpædagogiske problemstillinger introduceres en faglig tilgang med afsæt i det relationelle begreb i forhold til vanskeligheder, som ikke lader sig begrænse af en skarp adskillelse mellem de to teoretiske positioner. I denne tilgang er det altså muligt at stå på to ben, hvor fokus kan ligge, både på relationen mellem børn med funktionsnedsættelser og deres udsatte position, og på hvordan denne situation mødes i omgivelserne. Der er således tale om et dilemmaperspektiv (Nilholm:2010).

Efter denne introduktion følger nedenstående præsentationen og analysen af de tre cases. Pointerne være indskrevet som konklusioner case for case umiddelbart efter præsentationerne. Det er disse pointer, der udgør grundlaget for pointerne præsenteret i afsnit 2 ovenfor.

6.1 Pointer i et praksisperspektiv; At samarbejde i og med koncepter - Case # 1

Når PPR yder team støtte i forbindelse med de sager konsulenter, lærere og pædagoger sætter på dagsordenen til møderne med PPR, vil der altid være mere eller mindre udtalte for-forståelser af sagen. Disse for-forståelser af specialpædagogiske problemstillinger er på spil og væver sig ind i hinanden, afhængig af hvilken metode PPR medarbejderen yder støtten ud fra. I den forbindelse har vi i dette følgeforsknings projekt observeret teamunderstøttende møder, hvor der fx i åben rådgivning arbejdes med inddragelse af LP modellen som ramme for den pædagogisk psykologiske rådgivning. På et teamunderstøttende møde præsenterer PPR efter aftale med teamet en overvejende individfokuseret tilgang med fokus på eksekutive vanskeligheder. Disse metoder og drøftelserne på møderne får betydning for lærere og pædagogers handlemuligheder og for deres samarbejde om inklusionsindsatser. Ydermere kan metoder og koncepter som fx LP i nogle henseender også udfordre det tværfaglige samarbejde. Det gør det, fordi sådanne standardløsninger kan møde modstand hos lærere og pædagoger når LP modellen med fokus på det relationelle skal implementeres i lærere og pædagogers praksis, hvor problemstillingerne omkring børn og elever ofte primært forstås på basis af et psyko-medicinsk perspektiv. Dette eksemplificeres i Case # 1:

I samarbejde med PPR psykologen drøfter teamet af lærere og pædagoger en elev fra 1 klasse, der udviser store vanskeligheder og mistro i undervisningen. De bliver enige om at anvende LP modellen som analyse model for at se, om de kan få nogle indikatorer for, hvordan de kan støtte eleven. Teamet har 14 dage til at observere eleven, inden de holder et nyt møde med psykologen. Kort inden mødet kontakter et af teamets medlemmer psykologen og forklarer, at det er vanskeligt at arbejde med LP modellen, og derfor beder han psykologen om at finde noget andet, de kan arbejde med i stedet for. Psykologen, vælger på deres opfordring at tale om eksekutive vanskeligheder på mødet. Under mødet forklarer PPR psykologen, hvad eksekutive vanskeligheder

er, og gennemgår de kategorier, der hører derunder. Psykologen fortæller også, hvordan en elev med eksekutive vanskeligheder kan støttes ud fra de angivne kategorier. Lærerne og pædagogerne er tavse under mødet, men nikker genkendende til det, psykologen fremlægger. Ved mødets afslutning ønsker teamet at nå til enighed om, hvordan sagen videre håndteres. Nogle af pædagogerne foreslår, at der skal tales med elevens mor. Nogle lærere foreslår, at socialrådgiveren, som i øvrigt er knyttet elevens familie, involveres. En af pædagogerne, som er fast tilknyttet eleven, fortæller teamet, at vedkommende har en tæt relation til eleven, og at han fungerer rigtig fint i støttetimerne. Pædagogen inddrager også nogle erfaringer fra arbejdet med eleven, bl.a. at når han er sammen med eleverne fra 3 klasserne synes det at gå godt, men når han er sammen med de elever fra hans egen 1 klasse, går det skidt. Mødet slutter og teamet, i samarbejde med psykologen, bliver enige om at kontakte elevens mor og socialrådgiveren.

Den væsentlige pointe i denne case er, at et psyko-medicinsk perspektiv kan være med til at facilitere viden om barnet, der kan støtte inklusionen, hvis teamet bliver enige om, hvordan de vil samarbejde om det, og hvordan den individuelle støtte kan tilrettelægges i forhold til omgivelserne. I en situation som ovenstående bliver der ikke umiddelbart lagt op til at lærere og pædagoger samarbejder om det pædagogiske og didaktiske i relation til inklusionsperspektivet. Til gengæld lægges der op til et tværprofessionelt organisatorisk samarbejde mellem lærere, pædagoger, psykolog og socialrådgiver i forhold til skole - hjem samarbejdet. På den måde er PPR som understøttende resurse med en specifik faglighed med til at optimere teamets viden.

En anden pointe i denne case vedrører det at fastholde eller ikke at fastholde perspektivet i den valgte pædagogiske psykologiske didaktiske tilgang og forståelsesramme, der i dette tilfælde er LP-modellen. Centralt i denne tilgang er forståelsen af at interessere sig for såkaldte 'opretholdende faktorer, der udgør pædagogiske udfordringer. Det kan være relevant og nødvendigt så at sige at forlade et perspektiv i en teamunderstøttende proces for at indtage et andet, der måske er mere produktivt for processen. Hvad der er nok så vigtigt er, at dette perspektivskift ekspliciteres, således at alle i et team har en forståelse for, hvad der på et givet tidspunkt er basis for forklaring, fortolkning og forståelse. Netop at bryde et perspektiv og skifte imellem flere mulige kan føre til nye innovative indsigter i de dynamikker, der udløser såvel inklusion som eksklusion.

En tredje pointe vil være at pege på fordelene ved, at der i teamunderstøttende proces er en procesleder med et overordnet ansvar for processen. Dermed vil der være en, der i et teamunderstøttende forløb, kan udfylde rollen som supervisor, og fastholde perspektivet, det aftalte fokus eller kontrakten om, hvad teamunderstøttelsen har som mål.

6.2 Pointer i et praksisperspektiv; At samarbejde om dilemmaer - Case # 2

I Case # 2 er fokus muligheder og begrænsninger og dermed de dilemmaer, der er knyttet til at arbejde med inklusion i inkluderende skolehjem samarbejde (Bertelsen:2001:2006) & (Overgaard

Larsen et al:2013). I den teamunderstøttende proces, der beskrives i denne case, er der fokus på, hvordan et team understøttes i at kunne arbejde med fælles værdier. Men casen illustrerer også en understøttende proces, hvor nye måder at gennemføre skolehjemsamarbejdet på drøftes i en proces, hvor PPR med konsulenter fra skolen og teamet i fællesskab faciliterer processen.

Der afholdes teammøde, hvor temaet for mødet er Skolehjem samtaler. Til stede er et team bestående af 10 lærere og pædagoger, en inklusionslærer, en PPR psykolog og en læringskonsulent. Mødet starter med en opsummering af det, der skete på sidste møde, forventningsafklaring og en runde, hvor alle deltagere fortæller om deres oplevelser, de muligheder og begrænsninger de møder undervejs i forbindelse med udførelsen af elev samtalerne og skolehjem samtalerne. Inklusionslæreren tydeliggør formålet med bordrunden, hvilket er at få synliggjort og kortlagt de processer, der er omkring skolehjem samtalerne, samtidig med at teamet kan generere ideer til, hvordan samtalerne kan tænkes på ny. Under mødet supplerer psykologen, læringskonsulenten og inklusionslæreren hinanden. Det blev på forhånd aftalt, at psykologen skal holde et kort oplæg, som kan danne grundlag for teamets drøftelse, og at læringskonsulenten samler op undervejs samt udformer en katalog over mulige handlinger, som teamet genererer på mødet. Inklusionslæreren er mødeleder.

Udgangspunktet for psykologens oplæg er, hvilke værdier teamet har i forhold til skolehjemsamtalerne samt hvilke kvalitative og kvantitative mål, der skal overholdes lovmæssigt. Derudover skal teamet forholde sig til, hvilke håb de har i forhold til hvad barnet og forældrene tager med sig, når de går fra samtalerne. Teamet drøfter de ovenstående punkter og taler også om, hvilke muligheder og begrænsninger der kan opstå undervejs, afhængigt af hvilken løsning de vælger at gennemføre. Psykologen forholder sig lyttende og stiller få spørgsmål undervejs, og dette fastholder samtalen på de opstillede punkter i oplægget. Ved mødets afslutning gennemgår læringskonsulenten de tre modeller, som teamet under deres drøftelser fik udformet. Der nedsættes en projektgruppe, der skal arbejde videre med de tre forslag, samtidig med at de indhenter viden fra forældre og elever om, hvilke behov eller forventninger, de har i forhold til samtalerne. Mødet afsluttes, og det aftales, hvornår det næste møde finder sted.

En væsentlig pointe i denne case # 2 vedrører det forhold, at det er et team af ressourcepersoner, der understøtter processen på mødet. De forskellige ressourcepersoner, en PPR psykolog, en lærings konsulent og en inklusionslærer, har hver deres udgangspunkt og kan dermed siges at repræsentere forskellige positioner. Men i denne case supplerer de hinandens perspektiver undervejs. I et kritisk psykologisk perspektiv ses den understøttende indsats, hvor der er et team af ressourcepersoner tilstede som værende en betingelse, der kan være med til at udvide teamdeltagernes refleksioner og handleevne. Med det fælles udgangspunkt omhandlende skolehjem samarbejdet er der basis for at alle deltagere uanset faglig baggrund får mulighed for at

byde ind med ideer som skal facilitere vellykkede og velfungerende skolehjem samtaler. Teamet bliver undervejs støttet i at bevæge deres refleksioner igennem forskellige perspektiver som fx:

- Et kvantitativt perspektiv med udgangspunkt i lovbestemte faglige mål og indhold
- Et kvalitativt professionsperspektiv med udgangspunkt i lærernes og pædagogernes faglige perspektiver
- Et narrativt børneperspektiv med udgangspunkt i elevens forventninger
- Et aktør perspektiv med udgangspunkt i forældrenes behov og forventninger
- Et institutionelt perspektiv med udgangspunkt i de organisatoriske rammer.

I denne proces bliver der undervejs samlet op af PPR psykologen, læringskonsulenten og inklusionskonsulenten. Læringskonsulenten tegner tre plancher – som repræsenterer modeller for skole hjem samtalerne, ud fra det teamet havde drøftet og drømt sig frem til i samtalen. På denne måde bliver en temaunderstøttende proces fastholdt i plancher eller artefakter, der fordi de bliver ophængt i teamets mødelokale kommer til at fremstå, dels som dokumentation af en teamproces, dels fremstår som en fælles forankring til en beslutning om en forståelse af værdier i skole – hjem samarbejdet.

En anden vigtig pointe knytter sig til en klassisk udfordring i kollegial vejledning og supervision, hvor det er nødvendigt, at bolden, udtrykt med metafor, så at sige holdes på egen banehalvdel. Dette betyder at de forskellige fagpersoner i den understøttende proces alene udtaler sig om forhold, der vedrører eget professionsfelt og faglige ansvarsområde. Hvis denne rollefordeling fastholdes øges muligheden for afklaring, fordi deltagerne ikke skal forklare- eller forsvare sig, når de reelt bliver eller føler sig udsat for kritik. I denne position kan teammedlemmerne alene forholde sig nysgerrigt reflekterende og undersøgende i forhold til egen praksis og få ny viden. En tredje pointe er den måde perspektiverne set fra PPR, konsulenterne, pædagogerne og lærerne supplerer hinanden på. For at få så meget viden som muligt frem vedrørende en pædagogisk udfordring er det en fordel, at så mange aktører som muligt får mulighed for at bidrage med viden og dermed begrunde handlegrundlaget for beslutninger om inklusion.

6.3 Pointer i et praksisperspektiv; At samarbejde om det fælles tredje - Case # 3

I case #3 er der fokus på, hvordan PPR psykologens valgte metode til at understøtte teamsamarbejdet med, bidrager til at frembringe og vitalisere teamets viden og potentialer. Dette udgør samtidig betingelserne for psykologens og teamets samarbejde om det fælles tredje, der netop består i inklusion af eleven i skolen. Her refererer betingelserne til de handlemuligheder, teamet bliver støttet i at arbejde med, og som tager udgangspunkt i teamets egne erfaringer og oplevede succeshistorier med at inkludere eleven. At skabe sådanne processer, hvor teori og praksis integreres i et stadigt dynamisk forløb, er drevet af et teams stadige vekslen og afprøvning af forholdet mellem teori og praksis ved at udfolde professionskompetencer og det ved bl.a. at

anvende begrundede metoder til arbejdet med udvikling og læring. At basere inklusionsindsatsen på at være ”den reflekterende metodiker” er en nødvendig kvalitet (Kjær: 2010).

Dette eksemplificeres i nedenstående case:

Et team af lærere og pædagoger, i skolens mellemtrin, mødes med PPR psykologen for at drøfte problemstillinger angående en elev i 5 klasse. Formålet med mødet, som er besluttet af lærer-pædagog teamet, er at få nogle strategier for, hvordan problemstillingerne angående eleven, en dreng, kan håndteres. Psykologen vælger at bruge Åben Rådgivning som retningsvisende for sit understøttende arbejde og sikrer sig, at de lovmæssige regler om mødet er overholdt, inden de går i gang.

Mødet starter med en præsentation af eleven, som udviser aggressiv adfærd og bruger et meget grimt sprog overfor lærerne og over for andre elever. Ifølge CHIPS testen ligger han på helhedstrinnet. Lærerne og hans pædagog starter med at beskrive de situationer, hvor det er problematisk for eleven at deltage i undervisningen, hvor han reagerer voldsomt, og hvor han har svært ved at stoppe, når han bliver bedt om det. Teamet konkluderer også, at han har et lavt selvværd og selvtillid, hvilket ofte viser sig, når han bliver sat i gang med nye opgaver. I de situationer reagerer han også ret voldsomt, skælder ud og kan finde på at kaste med stole, samtidig med han siger, han ikke kan finde ud af. Psykologen spørger ind til hvilke tiltag, der blev gjort for eleven. Lærerne og pædagogen fortæller, at der er tæt skole hjem samarbejde, og at drengen har skiftet klasse sidste år. Derudover fortæller de, at de i samarbejde med forældrene og ledelsen har besluttet, at han ikke skal tvinge stil at deltage i tysk undervisningen, men i stedet skal tilbydes andre opgaver, som giver ham succes oplevelser. Pædagogen fremhæver et par eksempler som tydeligt indikerer, at han også kan have gode dage, hvor han deltager i undervisningen. Bl.a. nævner hun et forløb i sløjd og billedkunst, hvor han fik mulighed til at fordybe sig med et cykelprojekt, og hvor han selv følte, at det gik godt og var glad.

Psykologen spørger, om der er flere tiltag, der bliver gjort, der kunne pege i en positiv retning. En af lærerne fortæller, at det lykkes for ham at deltage, når hun fx introducerer dagordenen for ham, inden hun går i gang med sin undervisning og fortæller ham, at hun vender tilbage til ham, når de andre elever er sat i gang. Derudover afslutter hun altid med en mini evaluering af hans forløb, som tydeliggør for ham, at han har lært noget nyt. Det er lærerens oplevelse at det motiverer ham i sit arbejde. En anden lærer foreslår, at det kunne være en god ide at advare eleven fem minutter før undervisningen stopper, så han mentalt kan gøre sig klar til at stoppe, og dermed undgå den frustration han ofte har, når han skal til en ny lektion eller opgave. Pædagogen eksemplificerer yderligere, hvordan han kan vokse og føle sig udfordret og dygtig, når han arbejder i par med en anden elev, og hvor hun støtter dem i deres arbejde. Psykologen spørger undervejs til detaljer omkring forløbene med eleven, og beder teamet om at vælge et mål og nogle tegn for, hvordan de vil kunne se, at de er nået i mål.

Teamet vælger at starte deres arbejde og samarbejde med udgangspunkt i et af de forslag, der omhandler netop de understøttende og forebyggende tiltag i undervisningen, hvor eleven skal introduceres for opgaverne først, hvorefter lærerne skal vende tilbage til ham undervejs samt evaluere og tydeliggøre læringen sammen med ham til sidst. Mødet afsluttes med enighed om de mål og tegn, der er sat for indsatsen, hvor psykologen opmuntrer teamet til fortsat at fastholde de mål, de har sat, også hvis de oplever det er svært undervejs. I så tilfælde er det ok at stoppe op, og spørge hvad der gik galt og samle op derfra.

En væsentlig pointe i case # 3 er, at der gives plads til lærerens og pædagogernes fortællinger fra praksis. Det er deres egne bud på god praksis, der er udgangspunktet, og deres egne gode oplevelser med eleven. Der tales ud fra et relationelt perspektiv, ikke et psyko-medicinsk, og der arbejdes med faktorer i skolen, der fremmer god adfærd. Teamet tager ejerskab over problemstillingen, og er enige om en fælles indsats. Det er de gode fortællinger, der fylder i samtalen, om hvordan de kan danne udgangspunkt for at vende den negative udvikling til en positiv. Hermed vendes fokus, fra et deficit eller mangel perspektiv, til en resurse og mulighedsperspektiv. Med dette skift gives alle aktører muligheder for sammen at finde frem til et bæredygtigt udgangspunkt for beslutninger om inklusion.

En anden væsentlig pointe berører de rutiner og indikatorer, der er med til at tegne den pædagogiske praksis. I den forbindelse er der muligheder for, at den teamunderstøttende praksis kommer til at omfatte udvikling og sparring af teamets viden, videndeling og teorikendskab med omsætning og afprøvning af disse kompetencer i færdigheder og erfaringer. Dermed får PPR mulighed for at bidrage til, at der gennemføres refleksioner over forbindelsen mellem teori og praksis. Ved at yde denne konsultative og teamunderstøttende indsats vil PPR kunne medvirke til at skabe innovation i teamarbejdet med inklusion ligesom det fælles tredje forstået som det faglige og sociale i undervisningen også vil blive støttet.

7. Perspektiver og tolkninger; Aktørernes eget 'blik' på praksis

Et kritisk psykologisk perspektiv giver mulighed for at undersøge den understøttende indsats, ved at betragte PPR psykologernes indsatser ud fra de muligheder og betingelser, de møder i de kontekster, de handler i. I de udførte interviews i projektet får PPR psykologerne mulighed for at redegøre for deres praksis ud fra deres egen førstepersonsperspektiv og for betydningen af de muligheder og begrænsninger, de møder i skolens praksisfællesskaber og handlesammenhænge (Mørck & Huniche:2006). Et førstepersonsperspektiv indebærer, at situationen bliver analyseret indefra eller fra eget perspektiv, altså PPR psykologernes egne perspektiver på egen praksis og det understøttende samarbejde med teams.

Disse perspektiver får også en central plads i undersøgelsen, og pointerne fra undersøgelsens interviewdel ekspliciteres i det følgende på basis af de fem spørgsmål, de involverede PPR psykologer har besvaret elektronisk. Med besvarelsen, analysen og tolkningen af svarene på de seks spørgsmål, anført som "Kommentar" efter sammenfatningen af svarene, vil dette afsnit repræsentere et dobbelt loop med et stærkt fokus på, hvilke udfordringer en teamunderstøttende indsats for inklusion indebærer, udfordringer der i særlig grad opleves fra et PPR perspektiv.

1

Det første spørgsmål er rettet mod, hvordan PPR som resurse selv ser muligheder og begrænsninger for generelt at støtte lærer- og pædagogteam, hvilket belyses i besvarelsen af spørgsmålet:

- *På hvilken måde støtter I 'som PPR' lærer- og pædagogteams og deres arbejde i forhold til inklusionsindsatserne?*

Svarene på dette spørgsmål viser, at der er en bred palet af redskaber og kompetencer til stede i PPR, der muliggør understøttende aktiviteter i forhold til lærer og pædagog team. Der trækkes også på denne palet i forhold til andre aktørgrupper, som fx grupper af elever, klasser, forældre, grupper af forældre og andre indenfor skolen.

Kommentar: Med dette svar vil det være relevant, at de resurser og den brede vifte af kompetencer, der ligger i PPR som organisation og konkret støttemulighed for pædagoger og lærere bliver beskrevet og kommunikeret ud til rekvirenter, samarbejdspartnere og brugere ved at der fx udarbejdes et katalog over de muligheder, skoler og i dagtilbud har for at, efterspørge, søge om- og få tildelt teamunderstøttende resurser fra PPR.

2

Fokus for det følgende spørgsmål rettes mod indholdet i teamunderstøttende aktiviteter specifikt i forhold til inklusion, trivsel, læring og udvikling:

- *Hvilke muligheder ser I 'som PPR' i forhold til at støtte lærer- og pædagogteams i deres arbejde med inklusionsindsatser og i løsningen af de pædagogiske opgaver i forhold til elevernes udvikling, læring og trivsel?*

Svarene på dette spørgsmål viser, at der er tale om mange måder at nærme sig opgaveløsningen på, idet denne kan defineres og initieres af, såvel PPR som resurseinstans og lærere/pædagoger, som rekvirenter. Med de resurser PPR har, og den komplekse opgave det er at arbejde med inklusion, kunne det være en oplagt mulighed at skolens ledelse og lederteams kunne indgå i supervisionsforløb alene for sig selv eller sammen med lærer/pædagogteams.

Kommentar: Med denne tilsyneladende meget fleksible, foranderlige og til tider derfor usikre relation mellem PPR og rekvisitter i dagtilbud og i skolen er der gode grunde til, at der fastlægges klare samarbejdsaftaler mellem skole og PPR. Sådanne aftaler, der bør rumme aftaler om mål, middel, indhold og resurseangivelse, bør revideres løbende, for at kommunens og skolens indsats i forhold til inklusion præciseres, værdisættes, får retning og dermed løbende kan evalueres.

3

For at få belyst på hvilke måder det understøttende arbejde får betydning for kvaliteten af pædagogers og lærers teamsamarbejde og udvikling af kompetencer adresseres følgende spørgsmål til PPR:

- *På hvilken måde oplever I, at støtteindsatserne, får betydning for de lærere og pædagogers kompetenceudvikling og interne teamsamarbejde?*

Ifølge svarene er der umiddelbart tale om en række positive konsekvenser af PPR's teamunderstøttende indsatser, der imødekommer massive behov for videndeling om pædagogiske og læringsmæssige temaer som fx:

- Mere og bedre kommunikation internt teamets lærer og pædagoggruppe
- Større grad af åbenhed og motivation i forhold til at turde og ville tale om egen andel, når der er tale om vanskeligheder og udfordringer relateret til professionskompetencer
- Øget inddragelse af resursepersoner udenfor teamet som fx AKT vejledere, inklusionsagenter etc. og PPR
- Flere og bedre kvalificerede didaktiske overvejelser
- Ændret pædagogisk praksis i forhold til måden at forstå- og tale om elever på

Kommentar: Hermed dokumenteres en række af de kvaliteter der er en følge af, at der tilføres et udefra blik på de måder, et team arbejder med pædagogiske udfordringer. Der er tale om øget kvalitet lige fra bidrag til at øge kommunikationen i temaet til optimering af personlige kompetencer. Men også en række andre essentielle felter får tilført betydningsfuld støtte via PPR.

4

Med det massive pres, der er på modsætningen mellem de til rådighed stående resurser og mængden af opgaver, er det relevant at få dette belyst, hvilket flg. spørgsmål giver mulighed for:

- *Hvis I skulle pege på begrænsninger i forhold til PPR's muligheder for at støtte lærer og pædagogteams i deres arbejde med inklusion, udvikling, læring, trivsel og støtteindsatser, hvilke ville I så pege på?*

Svarene viser, at der er en række klassiske begrænsninger, udfordringer og forhindringer i forhold til at få etableret optimale samarbejdsforløb mellem PPR og team på skolerne, når de henvender sig med et ønske om støtte. Disse vedrører forhold rækkende fra banale praktiske forhold til oplevede, men ikke nødvendigvis reelle forhold som fx:

- Manglende tid til at gennemføre teamunderstøttende forløb

- Manglende oplagte fora, hvor pædagogiske og andre temaer kan drøftes
- Manglende muligheder for at få etableret gensidig åbenhed og motivation for forløb
- Manglende opbakning fra ledelsen til samarbejdet med et team, således at legitimiteten til samarbejdet og de dertil knyttede løsninger bliver et problem

Kommentar: I denne opremsning illustreres, hvor sårbar en PPR understøttet indsats kan være og kan udvikle sig til at blive, hvis ikke der tages forholdsregler. Ovenfor i svarene på spørgsmålet er der en række forslag til at imødegå de her nævnte komplekse forhold. Men grundlæggende er der et udtalt behov for, at PPR ledelse og skoleledelse sammen med teamledelsen får afklaret en række af de her fremførte mulige benskænd for PPRs teamunderstøttede indsatser.

5

Dette spørgsmål retter sig mod fremtid og forandring og de behov herfor der kan opleves i PPR regi og spørgsmålet er:

- *Hvilke dilemmaer kan I pege på som i særlig grad kan være interessante at beskæftige sig med, for at åbne ny døre til PPRs understøttelse af teamsamarbejde?*

Svarene viser, at der er et tydeligt behov for, at der er etableret klarhed omkring opgavens karakter. Dette er i særlig grad vigtigt i forhold til inklusions opgaver, hvor det fx kan handle om hvis og hvordan, en elev skal tilbydes en anden pædagogisk løsning udenfor klassen. Heri gemmer sig den situation, hvor modstand mod samarbejdet kan være grundet i generelt negative forventninger eller specifikke forventninger om, at det, der ønskes fra et team, alligevel ikke vil ske. Et eksempel herpå kunne være valget mellem at fjerne en elev fra en klasse eller at ændre pædagogisk praksis og teoretisk grundlag. For at muliggøre dette samarbejde peges der – igen – på betydningen af, at der etableres et højt kommunikationsniveau mellem parterne, samt at indsats og samarbejde løbende afstemmes og evalueres. Endelig peges der på betydningen af, at PPR har mulighed for at tilbyde forskellige metoder og redskaber i arbejdet med at skabe inklusion og at disse kan tilpasses det enkelte team, og at de bringes i spil.

Kommentar: Der er i dette tema tale om en gentagelse af kommentarer fremført ovenstående. Dog er der her grund til at tilføje, at det måske ikke alene handler om, hvordan faglige kompetencer kommer i spil i et gensidigt samarbejde. For der kan også være tale om formelle definerede eller uformelle magtrelationer i samarbejdet mellem PPR og en skole. Hvis og når dette er tilfældet er det desto vigtigere, at der mellem samarbejdspartnerne etableres afklarede og eksplicite relationer, der er sanktioneret af parterne.

8. Perspektivering – tilbage til pointerne og fremtiden

Egentlig er pointerne, der er essensen af denne følgeforsknings konklusioner, allerede præsenteret i indledningens afsnit 2, og derfor vil der ikke her blive gennemført en punkt for

punkt sammenfatning. Til gengæld vil pointerne her blive relateret til et fremtidsperspektiv for PPR, baseret på de bevægelser, der er i gang i landets 98 kommuner og den aktuelle debat om PPR

I forhold til praksis i landets kommuner er der ingen tvivl om, at der er et stort behov for at udnytte kompetencerne fra de mange fagligheder PPR repræsenterer i kraft af bemandingen omfattende fx psykologer, audiologopæder, fysioterapeuter, socialrådgivere. Dagtilbud og skoler har aktuelt en række udfordringer, hvor PPR med de mange fagligheder udgør en vigtig resurse for professionerne. Dermed bliver det tværprofessionelle arbejde en central opgave og i forhold til inklusionsudfordringen helt essentiel, fordi netop forskellige faglige perspektiver og positioner er en forudsætning for kvalitet og bæredygtighed i en inkluderende pædagogisk praksis. Med de tre fortællinger eller cases der udgør denne følgeforsknings data er der i alle tre tilfælde tale om at professionerne mødes om det diskurser, dilemmaer og det fælles tredje, udfordres på- og mere eller mindre overskrider deres professionsidentitet. Dette tværprofessionelle perspektiv indebærer at professionerne påtager sig og identificerer sig med den politisk besluttede opgave at professionerne skal arbejde mod inklusion af udsatte børn og dermed udvikling af gode lærings- og børnefællesskaber. Når professionerne samarbejder om denne opgave forudsætter det faglige kompetencer, der suppleres via stadig efter- og videreuddannelse og inddragelse af alle aktører i skolen. At prioritere behov og resurser er en ledelsesmæssig opgave, hvorfor er det vigtigt at skoleledelser og PPR ledelser benytter sig af styringsredskaber der støtter udvikling af inklusion på alle aktørniveauer².

For afslutningsvis at sammenfatte, hvori de aktuelle udfordringer består følger her to citater fra temanummeret om "PPR i forandring" fra tidsskriftet Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift udgivet i 2015. Citaterne er fra artiklen "PPR for fremtiden" skrevet af Pædagogisk chef Jan S Kirkegaard:

"Stort set samtlige undersøgelser af skolers behov for bistand fra PPR indeholder som tidligere nævnt et ønske om, at PPR's medarbejdere rykker tættere på praksis – at vi så at sige er til stede, når der er et konkret behov for supervision, sparring, sagsopfølgning mv." (Kirkegaard:2015:65).

"I en tid med stadige organisatoriske forandringer, der ofte er uforudsigelige, kan det være vanskeligt at se nye veje i PPR – arbejdet. Ikke desto mindre er det opgaven for os alle at spejle den solide fond af viden og erfaringer PPR's medarbejdere besidder ind i nye opgavefelter og samarbejdsformer," (Kirkegaard:2015:69).

² Inklusionskompasset eller "Inklusion i folkeskolen 2013" er et styringsredskab for inklusion udviklet af Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion for Skolelederforeningen <http://www.skolelederforeningen.org/skoleledelsen/vaerktøjer/inklusion-hæfte-2> "Inkluderingshåndbogen – udvikling af læring og deltagelse i skoler og andre sammenhænge"; Tony Booth og Mel Ainscow – oversat og bearbejdet af Christian Quvang og John Willumsen; NVIE. Udkommer juni 2015.

9. Referencer

Bertelsen, J. (2001). *Dilemmaet som lærer - om undervisning med læring gennem dilemmaer*. Forlaget Samfundslitteratur.

Berthelsen, J. (2006). *Empowerment gennem dilemmapædagogik*.
Se dette link (lokaliseret d. 12 03 2015): www.berthelsen.psy.ku.dk

Booth, T & Ainscow, M. (2015). *Inkluderingshåndbogen – udvikling af læring og deltagelse i skoler og andre sammenhænge*. Oversat og bearbejdet af Christian Quvang og John Willumsen; NVIE. Udkommer juni 2015.

Jartoft, V.(1996). Kritisk psykologi. I: C. Højholt & G. Witt (red.) *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger, s. 181-208

Haslebo, G. & Sanne Nielsen, K. (2003). *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk Psykologisk Forlag.

Hedegaard, J. et al.(2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Upubliceret.

Højholdt, A.(2013): *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis.*, 1 udgave, 1 oplag, Hans Reitzels Forlag

Kjær, B. (2010). *Inkluderende pædagogik*. Akademisk Forlag

Madsen, B. (2008). *Aktionslæringens DNA*. SYSTIME

Molbæk, M. Hedegaard- Sørensen, L. & Quvang, C. (2014). *Deltagelse og forskellighed*. VIASYSTIME

Morthorst, Bo (2014). *Samarbejde på tværs - ansats til en teori om tværfagligt samarbejde undersøgt og udviklet med udgangspunkt i tværfagligt samarbejde i børne- og familiesager og i byggesager*. PhD afhandling. SDU

Mørck, L. L. & Huniche, L. (2006). Critical psychology in a Danish context. I: *Annual Review of Critical Psychology nr. 5/2006*
Lokaliseret d. 6.6.2014 på World Wide Web:
<http://www.discourseunit.com/annual-review/arcp-5-critical-psychology-in-a-changing-world-contributions-from-different-geo-political-regions/>

Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. KLIM

Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion. (2013). *Inklusion i folkeskolen 2013*. Se www.nvie.dk eller <http://www.skolelederforeningen.org/skoleledelsen/vaerktojer/inklusion-haeft-2>

Overgaard Larsen, D., Quvang, C. & Nielsen, A. (2013). *Inkluderende forældresamarbejde: en refleksionsmodel for studerende*. Nationalt videncenter om Udsatte Børn og Unge

Skidmore, D. (2004). *Inclusion – The Dynamic of School Development*. Open University Press.

Socialstyrelsen (2013). *Inklusion – afrapportering af begrebsprojekt om inklusion*.
Se: <http://www.socialebegreber.dk/projekter/afsluttede-projekter/inklusion>

Bilag:

Vigtige begreber

I det følgende præsenteres en række af de centrale begreber, der er nødvendige at eksplicite for et denne følgeforskning kvalificeres giver mening for læseren. Hvert af de fire begreber er velbeskrevne i forskellige kontekster og er i øvrigt begreber, der findes mange forskellige fortolkninger af.

Om tværprofessionelt arbejde

Begreberne tværfaglighed og tværprofessionalitet vil blive anvendt i forskernes analyse, hvis formål bl.a. vil blive at identificere "det fælles tredje" i samarbejdet, der netop er karakteriseret som de processer, der sker mellem vejledere, og dem der vejledes.

Tværprofessionalitet og tværfaglighed er begreber, som i diskursen om professioner adskiller sig fra hinanden. Begrebet 'tværfagligt samarbejde' er historisk set det begreb, som anvendes om samarbejdet på tværs af faggrupper og vidensområder. Begrebet tværfagligt samarbejde har i de seneste år været den dominerende betegnelse for dette samarbejde (Villumsen 2011, Højholdt 2013). Historisk set er der en tradition for at anvende begrebet tværfagligt frem for tværprofessionelt om samarbejdet mellem professioner.

Tværfagligt samarbejde er betegnelsen for fags arbejde. Et fag er en samling af metoder, viden, egenskaber og færdigheder inden for et særligt område med eget vidensniveau, egen metode og egen praktisk mestring. Fx pædagogen og læreren samarbejder, idet pædagogen bringer sin pædagogfaglige viden og læreren sin viden om undervisning ind i samarbejdet i forhold til den fælles problemstilling.³

Begrebet *tværprofessionelt arbejde* forsøger at indfange betydningen af, at man som professionel er socialiseret til en særlig måde at virke og være på, og at man forstår sin relation til andre professionelle herudfra, ligesom de forskellige ansvarsområder er væsentlige elementer i samarbejdet på tværs af professionerne. Tværprofessionelt samarbejde har fokus på mere end fagligheden, og samarbejdet vurderes på et højere niveau.

Begrebet *tværprofessionelt samarbejde* har også et fokus på den professionelles professionsidentitet og ikke blot på fagligheden og den betydning, den har i samarbejdet. I tværprofessionelt samarbejde overskrides den enkeltes faglighed og professionsidentitet i samarbejdet, og ideelt set udvikles en ny professionsidentitet hos de deltagende professioner.

Professionerne påtager sig og identificerer sig med en fælles opgave, fx inklusion af udsatte børn, eller udvikling af gode lærings- og børnefællesskaber. Når professionerne samarbejder

³ Særlig interessant her er det i denne kontekst, på hvilke måder de forskellige professioners metatilgange, metoder, organisatoriske greb etc., samlet set forstået som professionsforståelse, forstås af de forskellige aktører.

tværprofessionelt, er det for at løse den fælles opgave bedst muligt med inddragelse af deres forskellige fagligheder og fremadrettet at bringe den nye viden og færdigheder på spil⁴.

Om inklusion

Et andet væsentligt begreb, der indgår i dette projektet, er inklusion og det inkluderende perspektiv. Da der efterhånden findes mange mere eller mindre præcise definitioner, er der grund til i forbindelse med nærværende projekt at få ekspliciteret, hvad inklusion er defineret som i indeværende projekt kontekst. En tidlig forståelse af dette begreb, der som 'flydende betegner', netop er meget relevant at få defineret, er formuleret af Nationalt Videncenter for inklusion og Eksklusion⁵. Denne deskriptive definition beskriver, dels et ideologisk niveau, dels et velfærdsprofessionsniveau. På det ideologiske niveau er der fokus på inklusion som en bestræbelse for at sikre et samfunds sammenhængskraft, og på velfærdsprofessionsniveauet er fokus den opgave, lærere, pædagoger mv. har i forhold til at etablere inkluderende miljøer, der faciliterer deltagelse i forhold til læring og udvikling.

Imidlertid er der i 2013 gennemført en proces i Socialstyrelsen, hvor NVIE deltog og bidrog. Den nedsatte arbejdsgruppe havde til formål at få fastlagt en definition, der refererer til og 'flugter' med de lovkomplekser, der fastlægger borgernes rettigheder i forhold til ex Lov om Social Service, Lov om Folkeskolen mv.

I dette projekt med fokus på PPR og teamunderstøttende aktiviteter vil det være relevant at tage udgangspunkt i forståelsen af inklusion og inkluderende processer i Socialstyrelsens definition, der lyder sådan:

- *"Inklusion er, når en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer. Med ligeværdigt menes gensidig accept af forskellighed. Med fællesskaber forstås de almindelige samfundsmæssige institutioner, hvor mennesker interagerer og påvirker hinanden, som fx arbejde, uddannelse og foreningsliv og lokalsamfundet".*

Som en uddybning af definitionen uddybes denne i forhold til at kunne vurdere, hvordan inklusion kan ses i forhold til praksisfællesskaber og yderligere, hvordan inklusion kan ses i et pædagogisk didaktisk målperspektiv:

- *"Inklusionsunderstøttende tiltag er handlinger, der har inklusion som mål. At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå eksklusion. Inklusionsunderstøttende tiltag sigter mod, at såvel individets som fællesskabets interesser imødekommes. Herunder hører blandt andet at sikre, at der ikke er kontekstuelle faktorer, der hæmmer deltagelsen, så som sociale, fysiske, læringsmæssige, samfundsmæssige eller kulturelle barrierer eller*

⁴ Disse og andre aspekter vil blive analyseret i projektet i relation til den nyeste viden som ex Morthorst:2014, Larsen 2014.

⁵ Se www.nvie.dk for denne definition fastlagt i 2005 og stadig anvendt ex af De Danske Handicaporganisationer. Se Socialstyrelsens hjemmeside for rapporten "Inklusion – afrapportering af begrebsprojekt om inklusion".

fordomsfulde holdninger og handlinger. En forudsætning for vellykket inklusion er derfor, at der er gensidig accept af forskellighed i fællesskabet, så alle kan anerkendes som og opleve sig som bidrager til fællesskabet. En anden forudsætning er, at der iværksættes de nødvendige indsatser, fx i forhold til den personlige trivsel, sociale udvikling og læring, på det optimale tidspunkt ud fra viden og kompetencer og ud fra respekt for forskellighed”.

Med denne definition som 'fyrtårn' er der fastlagt en definition af begrebet, der refererer til lovkomplekserne. Ud over denne definition er der i kommunerne og måske på den enkelte skole fastlagt lokale forståelser af begrebet ofte vedtaget i forbindelse med kommunens lovbestemte Børn- og ungepolitik eller i skolernes besluttede virksomhedsplaner. Disse lokale forståelser vil ligeledes være referencer i analyserne og dermed forståelsen af opfyldelsen af mål og indhold for understøttende processer i de to deltagende kommuner.

Om kompetence

Kompetencebegrebet er, som andre meget generelle begreber, defineret på mange måder, og ligesom inklusion kan dette til en vis grad også betegnes som en flydende betegnelse. Det at besidde kompetencer har indenfor uddannelsessystemet i mange år været lig med det niveau, hvorpå teoretisk viden var blevet tilegnet og kunne reproducere. I de senere år er begrebet blevet mere komplekst og differentieret til at omfatte flere aspekter vedrørende, ikke kun indlæring, men læring i flere forskellige og mere dynamiske betydninger. Indenfor professionsuddannelser, som ex læreruddannelsen, er den brede forståelse af kompetencer ændret til mere specifikt at være kompetencer, der vedrører følgende indbyrdes forbundne mentale og praktiske kvaliteter, der har betydning for løsning og håndtering af udfordringer, opgaver, krav mv:

- Viden og teori
- Færdigheder og erfaring
- Refleksion over forbindelsen mellem teori og praksis

Disse kompetencer vil tilsammen kunne give et billede af et menneskes reelle mulighed for i en given situation at kunne løse en opgave eller udfordring – mere eller mindre vellykket. Dog er det vigtigt at forstå indflydelsen fra det situerede i form af omgivelser og relationers og disse faktorer betydning for udfoldelse af kompetencer i en specifik situation, idet der her kan være, såvel barrierer, som støttende faktorer for succes. Endelig skal det understreges, at hele det motivationelle- og dermed det emotionelle aspekt er et vigtigt underliggende grundlag for udfoldelse af kompetencer. Det er med denne forståelse af kompetencer, der i dette projekt arbejdes med i forhold til ”... PPR og understøttelse af teamsamarbejdet, så teamsamarbejdet i højere grad bidrager til at styrke deltagernes kompetencer til at arbejde inkluderende og til at støtte læringsprocesser”.

Om understøttende processer

Understøttende processer er i dette projekt forstået som den supervision, vejledning, rådgivning mv., der støtter elementerne i kompetencebegrebet og dermed øger mulighederne for at løse og

håndtere udfordringer og opgaver knyttet til, i denne kontekst, lærere og pædagogers professionsudøvelse. Således vil der typisk være tale om, at der gennemføres strukturerede samtaler med udgangspunkt i en sagsfremstilling fra praksis, der rummer en eksemplarisk udfordring af pædagogisk, didaktisk eller relationel karakter.

Når der gennemføres systematisk arbejde med understøttende processer, er det vigtigt, at der etableres en understøttende proces med en formuleret kontrakt mellem parterne, der i hver enkelt sagsproces eller sagsbehandling klart definerer forventninger og rammer for samtaler og forandringsprocesser. På den måde bliver arbejdet med understøttende processer til en stilladsering for professionerne her og nu og på sigt en slags hjælp til selvhjælp.

Hvad det så var der skete i den praksis følgeforskningen skal belyse vil blive præsenteret i det følgende afsnit.